Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8370184
Centre d'intérêt: 560

Le Projet Multi, de janvier 1974 à septembre 1976 / Guy Denis, coordonateur, Equipe Multi, Collège de Sherbrooke. -- Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, [1978].
211 p. ; 28 cm.Dépouillement: Les trente premiers mois -- Une appréciation de ses activités éducatives.

Cote Dewey: 300.7/P964 Cote LC: H/62

Descripteur(s): *Sciences humaines *Multidisciplinarité *Approche systémique *Renouvellement pédagogique *Organisation pédagogique *Evaluation de programmes *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Multi (Projet)

Document qui fait le point sur le projet Multi (pour multidisciplinaire), une entreprise de changement qui vise à offrir à des étudiants inscrits en sciences humaines, au Collège de Sherbrooke, une formation et un cadre pédagogique respectant davantage leurs besoins et leurs intérêts. Il s'agit d'une organisation pédagogique qui permet l'intégration de plusieurs disciplines, ce qui est rendu possible par le développement d'objectifs opérationnels suivant les catégories de la taxonomie de Bloom dans les domaines cognitif, affectif et psycho-moteur. Les objectifs généraux du projet sont l'autonomie, la créativité, l'intégration au milieu, la connaissance de soi et l'acquisition de connaissances.

Cette étude, réalisée selon une approche systémique, comprend deux parties. Le tome I, qui traite des trente premiers mois de l'expérience, aborde les aspects suivants: 1. la préparation du projet et les valeurs dont il s'inspire; 2. organisation et style de fonctionnement de l'équipe; 3. une première année marquée au sceau de l'individualisme; 4. participation et vie collective; 5. le Multi à la fin de la deuxième année; 6. appréciation sommaire du projet. Le tome II, qui constitue une appréciation des activités éducatives de l'expérience, traite des aspects suivants: 1. les projets réalisés par les étudiants; 2. l'atteinte des objectifs de formation; 3. aspirations socio-professionnelles et vécu scolaire; 4. relance des étudiants ayant participé de 1974 à 1976 (en novembre 1977).

La pratique pédagogique du Multi n'est pas appelée à faire rapidement tache d'huile au niveau collégial. Elle se heurte aux modes d'organisation du réseau inspirés par la notion de polyvalence. Par exemple, elle est peu compatible avec la structure des départements d'enseignement formés selon les disciplines. Elle s'écarte du régime pédagogique par l'importance moindre qu'elle accorde aux contenus véhiculés par les disciplines. Enfin, en levant bon nombre des contraintes scolaires usuelles et en forgeant, pour les étudiants, des mécanismes de participation à l'exercice du pouvoir pédagogique, l'équipe du Multi s'est engagée dans une voie sur laquelle bien peu d'agents du niveau collégial voudraient la suivre.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370184

LE PROJET MULTI

JANV. 1974 à SEPT. 1976

DE L'ÉQUIPE MULTI
Claire Fournier
Marc Berthiaume
Robert Coulombe
Liette Bellavance
Michel Bousquet

EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE
Guy Denis

collège de sherbrooke

E D U Q 8370184

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7

MAI 1978
REÇU
DIGEC

DOSSIER
REMIS À
DÉJÀ PRÊTÉ À

LE PROJET MULTI: DE JANVIER 1974 A SEPTEMBRE 1976

Tome I : Les trente premiers mois

Tome II: Une appréciation de ses activités éducatives

Guy Denis, coordonnateur
Expérimentation pédagogique

Claire Fournier
Marc Berthiaume
Robert Coulombe
Liette Bellavance
Michel Bousquet

Equipe Multi

TABLE DES MATIERES

Une collection de textes qui se suivent...presque. Pages

L'équipe Multi VII

Avant-propos VIII

Introduction: Une approche systémique du projet Multi 1
G.Denis - C.Fournier, sept.1976

Tome I : Les trente premiers mois

Chapitre I : LA PREPARATION DU PROJET MULTI
C.Fournier - G.Denis, oct.1976

1.1 Les valeurs dont le projet s'inspire 6
1.2 La formation de l'équipe..... 6
1.3 La clarification des problèmes 7
1.4 Les objectifs du projet Multi 9

Chapitre II : ORGANISATION ET STYLE DE FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE
C.Fournier - G.Denis, nov.1976

2.1 Fonctions et rôles de l'équipe..... 11
2.2 L'identification des besoins 13
2.3 La réponse aux besoins 14
2.4 L'évaluation des étudiants 15
2.5 L'évaluation de l'action de l'équipe 16
2.6 Le style de fonctionnement de l'équipe..... 16

Chapitre III: UNE PREMIERE ANNEE MARQUEE AU SCEAU DE L'INDIVIDUALISME
M.Berthiaume, janvier 1978

3.1 Le mois de la rentrée 18
3.2 La technique des objectifs opérationalisés 19
3.3 La première vague de projets étudiants..... 20
3.4 Les premiers débats sur l'évaluation 21
3.5 Conclusion: un changement de cap qui s'annonce 24

Chapitre IV : PARTICIPATION ET VIE COLLECTIVE
M.Berthiaume, septembre 1976

4.1 L'équipe de la Charte 26
4.2 Les premiers mois de vie constitutionnelle 27
4.3 L'épineuse question des critères d'évaluation 28
4.4 La contestation du comité pédagogique 29
4.5 Vers des formules d'auto-gestion..... 30
4.6 Conclusion: le pouvoir pédagogique étudiant..... 32

.../2

Table des matières (suite 2)

Pages

Chapitre V : LE MULTI A LA FIN DE LA DEUXIEME ANNEE
M.Berthiaume, juin 1977

5.1 Le comité pédagogique: un bilan final 33
5.2 Bilan de fin d'année par l'équipe 34
5.3 La rencontre de Cap-Rouge: quelques pistes intéressantes 36
5.4 La préparation à la rentrée de la troisième année (sept.1976) ... 37
5.5 Conclusion: une affirmation du groupe 39

Chapitre VI : UNE APPRECIATION SOMMAIRE DU PROJET
C.Fournier - G.Denis, déc.1976

6.1 De la façon de faire 40
6.2 Les résultats acceptables..... 41
6.3 Les écarts de routine 41
6.4 Les écarts majeurs 42

Tome II : Une appréciation de ses activités éducatives

Chapitre VII: LES PROJETS REALISES PAR LES ETUDIANTS
C.Fournier - G.Denis, février 1977

7.1 Une démarche d'apprentissage par projet 46
7.2 La grille d'analyse 46
7.3 La nature des projets 46
7.4 Les modes de réalisation des projets 51
7.5 L'évaluation des projets..... 52
7.6 Liens des projets avec l'orientation professionnelle 53
7.7 Type d'interventions des professeurs 53
7.8 Discussion des résultats 54
7.9 Conclusion: autonomie ou individualisme 56

Chapitre VIII: L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE FORMATION
C.Fournier - G.Denis, avril 1977

8.1 Le tableau des objectifs 58
8.2 La table de spécification 58
8.3 La procédure de codage 59
8.4 Résultats 61
8.5 Discussion des résultats 69
8.6 Conclusion: des objectifs en évolution 72

.../3

Table des matières (suite 3)

Pages

Chapitre IX : ASPIRATIONS SOCIO-PROFESSIONNELLES ET VECU SCOLAIRE
G.Denis - C.Fournier, juin 1977

9.1 Etat de la question 73
9.2 Objectif de l'enquête 75
9.3 Méthodologie 76
9.4 Motivation à la poursuite des études 76
9.5 L'orientation professionnelle 80
9.6 Le futur 81
9.7 Climat du milieu collégial 84
9.8 Evaluation de la vie académique 86
9.9 Le Multi aux yeux des étudiants 88
9.10 Le cheminement des étudiants au Multi 91
9.11 Conclusion: la difficile voie de la mobilité sociale 94

Chapitre X : RELANCE DES ETUDIANTS DU MULTI 1974-1976
R.Coulombe - L.Bellavance - M.Bousquet
Novembre 1977

10.1 L'objectif de la relance 96
10.2 Ce qu'il advient des étudiants du Multi 1974-1976 97
10.2.1 Situation en septembre 1976 97
10.2.2 Situation en mars 1977 99
10.2.3 Changements de situation entre septembre 1976 et mars 1977 100
10.3 Comparaison des changements effectués au Multi 1976-1977 avec les remarques des anciens sur le Multi qu'ils ont connu (1974-1976) ... 101
10.3.1 Remarque des anciens 101
10.3.1.1 Facteur de satisfaction des étudiants du Multi 1974-1976 101
10.3.1.2 Facteur d'insatisfaction des étudiants du Multi 1974-1976 106
10.3.1.3 Poursuite des études: facteur principal de satisfaction des étudiants du Multi 1974-1976 ... 109
10.3.2 Changements effectués au Multi actuel (1976-1977) par rapport à l'ancien (1974-1976) 110
10.3.3 Amélioration apportées au nouveau Multi (1976-1977)
10.3.3.1 Corrections des lacunes 113
10.3.3.2 Conservation de ce qui était satisfaisant 114
10.4 Conclusion 115

11.0 CONCLUSION: ECOLE DEMOCRATIQUE ET DEMOCRATIE A L'ECOLE 116

11.1 Les incidences sociales de l'école polyvalente 116
11.2 La nature du régime pédagogique 117
11.3 La sélection par les mathématiques 118

.../4

Table des matières (suite 4)

Pages

11.4 Le pôle intégrateur de la formation 119
11.5 L'individualisme du métier d'enseignant..... 121
11.6 Le sentiment d'impersonalité dans l'école polyvalente 122
11.7 Le pouvoir pédagogique 122
11.8 L'originalité dans la marginalité 123

- LISTE DES ANNEXES -

Annexe I : Tableau des objectifs du projet Multi ..... 124 (juin 1974)

Annexe II : Quelques instruments d'évaluation utilisés par l'équipe. 132

Annexe III: La charte du Multi (novembre 1975) 151

Annexe IV : La structure du Multi (août 1976)..... 160

Annexe V : Grille d'analyse des projets des étudiants 167

Annexe VI : Liste des projets étudiants 171

Annexe VII: Schème d'entrevue pour l'enquête sur les aspirations socio-professionnelles et le vécu scolaire... 184

Annexe VIII : Questionnaire-sondage: relance 188

Annexe IX : Synthèse de la journée relance du 7 mai 1977 195

Annexe X : Précision sur les éléments de la structure et sur l'organisation des activités (session 77-1). 200

- LISTE DES TABLEAUX -

Tableau I : L'organisation du projet 12

Tableau II : Domaine de connaissance et habiletés visés par les projets 48

Tableau III : Les modes de réalisation des projets 51

Tableau IV : Qualité des projets 52

Tableau V : Projets et orientation professionnelle 53

Tableau VI : Rôle des professeurs 54

.../5

Table des matières (suite 5)

		Pages
Tableau VII :	Une page d'analyse des projets	60
Tableau VIII:	Fréquence de chacun des comportements attendus pour l'ensemble des projets des étudiants	62
Tableau IX :	Fréquence de chacun des comportements attendus pour les ateliers	63
Tableau X :	Motivation à la poursuite des études	79
Tableau XI :	Composition de la catégorie a): professionnalistes..	79
Tableau XII :	Types de contacts humains vécus au Multi	85
Tableau XIII:	Pourcentage des étudiants selon le rang (ordre d'importance) qu'ils accordent à chaque activité d'apprentissage.	90
Tableau 14 :	Situation des étudiants du Multi 1974-1976 en septembre 1976	97
Tableau 15 :	Comparaison de la situation des étudiants du Multi 1974-1976 avec celle des étudiants du cours traditionnel 1974-1975 en septembre 1976	98
Tableau 16 :	Situation des étudiants du Multi 1974-1976 en mars 1977	99
Tableau 17 :	Changements de situation des étudiants du Multi 1974-1976 entre septembre 1976 et mars 1977	100
Tableau 18 :	Arguments en faveur du Multi	102
Tableau 19 :	Journée-rencontre du 7 mai, synthèse 2 D	103
Tableau 20 :	Impact sur l'orientation	103
Tableau 21 :	Utilité des objectifs opérationalisés	105
Tableau 22 :	Avantages et désavantages du Multi	105
Tableau 23 :	Utilité des projets	106
Tableau 24 :	Principal reproche adressé au Multi	107
Tableau 25 :	Le laisser-faire	107
Tableau 26 :	Absence de contenu	108
Tableau 27 :	Changement de situation	109
Tableau 28 :	Satisfaction vis-à-vis la situation actuelle	110

.../6

Table des matières (suite 6)

Pages

LISTE DES SCHEMAS

Schéma I : Modèle de l'arc 2

Schéma II : Mode d'évaluation 40

Schéma III: Table de spécification 58

L'EQUIPE MULTI

Liette Bellavance (1974-)	Psychologie
Marc Berthiaume (1974-)	Histoire
Michel Bousquet (1976-)	Sciences sociales
Michel Côté (1975-1977)	Français
Robert Coulombe (1974-)	Conseiller en orientation
Marc Dubreuil (1974-)	Géographie
Claire Fournier (en congé d'études) (1974-1976)	Sciences sociales
Madeleine Lacasse (en congé d'études) (1974-1975)	Français
Serge Malouin (1977-)	Français
Louis Poulin (1974-)	Philosophie
Yvan Vaillancourt (1975-1976)	Economique

AVANT-PROPOS

En juin 1974, le Service d'expérimentation recevait du Ministère de l'Éducation du Québec (DGEC) une subvention pour la réalisation d'un projet d'analyse de programme de formation. Une partie de cette subvention fut affectée au projet Multi; Claire Fournier put de ce fait se consacrer à l'analyse de plusieurs aspects du projet avec l'assistance méthodologique du coordonnateur de l'expérimentation pédagogique. En parallèle, Marc Berthiaume écrivait la chronique des principaux événements qu'a connu le Multi pendant ses deux premières années. Enfin, Robert Coulombe, Liette Bellavance et Michel Bousquet effectuaient,pendant l'année scolaire 1976-1977, une enquête auprès des premiers finissants du Multi.

C'est ainsi que le présent rapport regroupe une collection de textes qui se suivent...presque. Ces textes visent à répondre à une double intention: à la fois décrire de l'intérieur le projet tout en prenant une certaine distance critique de l'action immédiate. De telles tentatives s'avèrent presque toujours des opérations de quadrature du cercle car il se révèle difficile de ne verser ni dans le dénigrement systématique ni dans l'apologie inconditionnelle. Quoiqu'il en soit, nous avons repris dans ce rapport les textes publiés antérieurement dans une première édition du Tome I pour l'enrichir de deux chapitres supplémentaires (les chapitres III et IV). Quant au Tome II, il regroupe des textes qui permettront au lecteur, du moins nous l'espérons, de se formuler une appréciation de la portée et des limites de l'expérience Multi. C'est ainsi que seront successivement présentées des analyses des projets réalisés par les étudiants, de l'atteinte des objectifs de formation, de la dynamique des aspirations socio-professionnelles des étudiants de Sciences humaines, de la situation postérieure de la première génération de finissants du Multi. En guise de conclusion, nous essayerons de situer l'expérience sur cette toile de fond qu'est l'école polyvalente instaurée dans le réseau scolaire québécois.

.../

Projet original, mais condamné à la marginalité dans le système scolaire, tel nous semble être le destin du Multi. Quelque part en 1974, le cours des choses a tissé la trame de cette expérience; n'eût été de certaines auspices favorables, elle n'aurait probablement jamais vu le jour. Lorsque le destin infléchira son parcours, pourra-t-elle éviter d'être entraînée dans un tourbillon fatal, nous ne saurions trop le dire. Pâle reflet d'une réalité aux multiples facettes, notre travail de chroniqueur aura peut-être permis que l'expérience Multi ne se perde pas dans l'oubli du temps passé.

Février 1978

Guy Denis, coordonnateur
Expérimentation pédagogique

INTRODUCTION

UNE APPROCHE SYSTEMIQUE DU PROJET MULTI

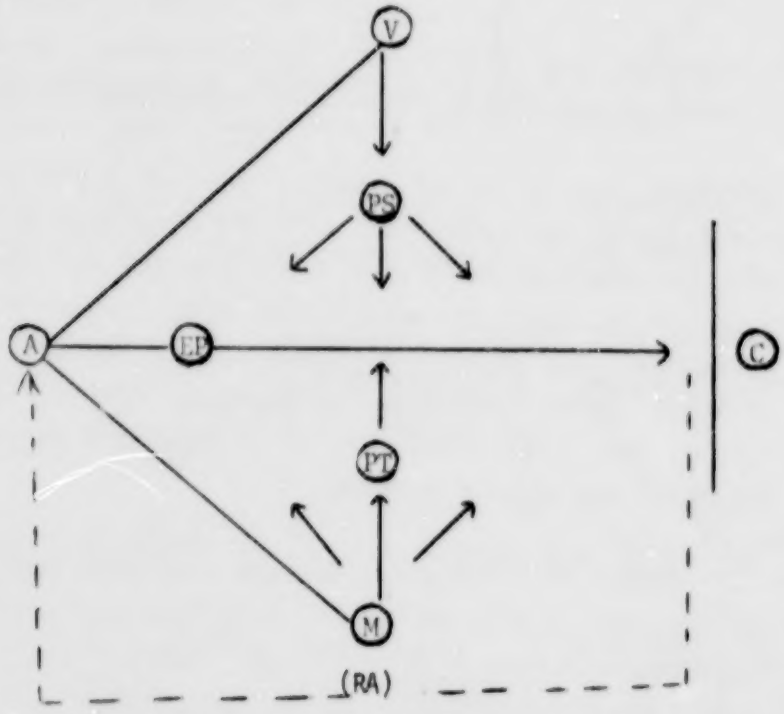
Le projet Multi se veut une entreprise de changement qui vise à offrir à des étudiants inscrits dans les orientations de Sciences humaines du Collège de Sherbrooke une formation et un cadre pédagogique respectant davantage leurs besoins et leurs intérêts. Quelque part en 1974, le cours des choses a tissé la trame de cette expérience: en parler, c'est relater la démarche d'un groupe de professeurs qui se sont interrogés sur la pratique de leur métier d'enseignant et sur le cadre dans lequel ils l'exercaient. A cette époque, de multiples phénomènes s'offraient à leur réflexion: difficultés d'apprentissage des étudiants, pauvreté du matériel didactique, fonctionnement individualiste du corps professoral, recoupement des matières et des cours, mise à pied de professeurs, réaménagement des programmes...

Sans savoir précisément pourquoi et par rapport à quoi, ces professeurs ont commencé à se réunir et, au fil des événements, un projet s'est dessiné dans lequel s'entrecroisaient des esquisses de solution à des problèmes mal formulés, des prises de décision sur des objets mal définis, des plans d'action pour des opérations à peine articulées. Ces tâtonnements traduisaient cependant l'essentiel, c'est-à-dire la volonté de ces professeurs d'essayer de faire quelque chose pour que surgisse, dans un futur alors incertain, une pratique pédagogique autre que celle qu'ils avaient connue jusqu'à ce moment-là.

Pour cerner le déroulement de ce projet, l'approche systémique nous est apparue comme la méthode d'analyse la plus appropriée. L'analyse systémique correspond à une intention globalisante dans la recherche scientifique, à un effort pour percevoir la réalité comme un ensemble de parties interdépendantes formant une totalité ayant une certaine cohérence. On appelle "analyse systémique" toute recherche qui, partant du postulat que la réalité présente les caractères d'un système, interprète et explique les phénomènes par les liens d'interdépendance qui les relient entre eux. Postuler que des éléments forment un système, c'est affirmer que les relations entre les éléments sont telles qu'une modification quelconque de l'un d'entre eux entraîne une modification de tous les autres.

En présentant le projet Multi comme une entreprise de changement planifié, nous insistons sur le fait que le projet forme un système articulant des acteurs, des valeurs, des moyens dans un champs social donné, le Collège de Sherbrooke. En effet, une entreprise de changement est un processus dont le résultat est la projection par un groupe d'agents sur un environnement donné et dans un temps donné, d'un ensemble d'effets. On peut représenter ce système selon un modèle analogique reposant sur l'image d'un tireur à l'arc (1). Le mérite de cette analogie réside dans l'illustration qu'elle rend possible, mais on ne doit pas y chercher les relations rigoureuses que l'on retrouverait dans un modèle théorique.

Schéma I : Modèle de l'arc



Sur le plan horizontal on retrouve un agent (A), des effets projetés (EP) et une cible (C). Sur le plan vertical (les deux extrémités de l'arc) se situent en haut les valeurs (V), en bas, les moyens (M) sur lesquels doit s'appuyer l'activité de changement pour s'élaborer et se réaliser. Le travail d'articulation du plan vertical et du plan horizontal est l'oeuvre, du côté des valeurs, de la planification stratégique (PS), du côté des moyens, de la pla-

(1) cf. M.E.Q., objectif éducation permanente, Québec, 1971, p.12 et seq.

nification tactique (PT). L'ensemble d'effets projetés (le changement) n'atteindra la cible visée que si l'agent se place à égale distance des valeurs et des moyens: trop s'approcher des valeurs, c'est viser trop haut; trop s'approcher des moyens, c'est viser trop bas. Cette coupe synchronique de l'entreprise de changement doit être complétée par une dimension diachronique où intervient l'aspect rétroaction (RA), l'agent rectifiant son tir au fur et à mesure des essais successifs.

Traduit dans le modèle de l'arc, le projet Multi se comprend comme une action intentionnelle qu'a entrepris une équipe de professeurs (A) face à une clientèle donnée (C), i.e. des étudiants de Sciences humaines. Cette action s'est inspirée de valeurs (V) qui se sont traduites dans un profil de formation articulé par une planification stratégique (PS) et une planification tactique (PT). Tout le rapport qui suit vise à voir dans quelle mesure les objectifs poursuivis par cette entreprise de changement ont été atteints. Pour ce faire, nous allons suivre la démarche suivante:

- les valeurs (V) : quelles ont été les valeurs dont se sont inspirés les promoteurs du projet Multi ?
- les agents (A) : comment s'est formée l'équipe du Multi ? dans quelles conditions ? quel a été son style de fonctionnement ?
- la planification stratégique (PS) : quels objectifs se sont-ils donnés ? quelle stratégie de changement ont-ils suivie ?
- la planification tactique (PT) : comment se sont-ils organisés pour fonctionner le plus adéquatement possible ?
- la rétroaction (RA) : comment ont-ils évalué leur action ? comment ont-ils comparé leurs réalisations aux objectifs prévus et introduit les correctifs appropriés ?
- les résultats (EP) : comment les effets projetés se sont-ils effectivement réalisés ? comment les étudiants ont-ils vécu ce processus ?

Dans les pages qui suivent, le lecteur devrait retrouver des éléments de réponse, pas toujours aussi complets que l'on eût pu le souhaiter, aux questions formulées ci-haut.

TOME I : LES TRENTE PREMIERS MOIS

CHAPITRE I : LA PREPARATION DU PROJET MULTI *

1.1 Les valeurs dont le projet s'inspire

Sur ce sujet, les promoteurs du projet ne se sont pas longuement expliqués. Vivement préoccupés par la question de l'autonomie de l'étudiant dans une démarche d'apprentissage, ils recherchaient une approche qui permettait à l'étudiant de devenir le principal agent de sa formation. Ils ont été influencés par le courant humaniste en psychologie (Rogers, Maslow), tout spécialement par l'approche dite "non directive" en éducation. Quant aux individus qui forment l'équipe, certains se situeraient davantage du côté du courant libéral réformiste; d'autres, plutôt dans la ligne de ce qu'il est convenu d'appeler la contre-culture; finalement, les autres plus près d'une pensée "social-démocrate". On retrouvait à l'origine un pluralisme idéologique qui s'est maintenu depuis, et c'est là une caractéristique importante du projet: l'équipe ne constitue pas une "chapelle", une coterie idéologique, mais un milieu ouvert où des valeurs tantôt coexistent, tantôt s'affrontent, tantôt s'intègrent. Cette présentation de l'élément "valeur" se revèle fort succinte, mais l'explicitation de la pratique pédagogique des professeurs en dévoilera davantage.

1.2 La formation de l'équipe

Le projet Multi est né de la fusion de deux groupes de professeurs qui travaillaient au même moment avec l'objectif de trouver une nouvelle formule pédagogique pour les étudiants de Sciences humaines dans les orientations sans cours de mathématiques (droit, histoire, géographie, etc..). Le premier groupe, formé d'un professeur de philosophie et d'un professeur de sciences sociales, tentait de construire un modèle d'enseignement basé sur des objectifs de formation plutôt que sur un contenu. Le second regroupait cinq enseignants qui tentaient de voir clair dans la grille de cours de sciences humaines et de la réorganiser pour l'axer sur les besoins ou les intérêts des étudiants. Le premier groupe proposa au second de chercher une organisation pédagogique qui permette l'intégration de plusieurs cours (d'où l'origine du nom "Multi", diminutif de multidisciplinaire).

---

* Ce chapitre a été rédigé en octobre 1976 par C. Fournier et G. Denis

Cette intégration serait rendue possible, croyait-on à cette époque-là, par le développement d'objectifs opérationnels suivant les catégories de la taxonomie de Bloom dans les trois domaines: cognitif, affectif et psycho-moteur. Le second groupe accepta la proposition, étant parvenu à une conclusion à peu près similaire:

> " De plus, nous recommandons la formation d'une équipe de professeurs qui accepteraient de travailler en collaboration à partir d'objectifs de formation générale et non en termes de spécialité. Ceux-ci se joindraient à des groupes d'étudiants de sciences humaines et, avec eux, appartiendraient à un département de sciences humaines. "
>
> Extrait du "Rapport d'un comité de consultation des étudiants en sciences humaines" Fév. 1974 (recommandation C).

Dès lors se trouvait précisée une seconde orientation du projet Multi. En effet, les professeurs déploraient l'absence d'une coordination d'ensemble qui aurait caractérisé l'enseignement en sciences humaines: les professeurs fonctionnaient individuellement selon la démarche de leur discipline sans se soucier d'éviter les répétitions et les recoupements inutiles, si fréquents dans des matières de sciences humaines. Prenant conscience de cette lacune, ils ont voulu se constituer en une équipe cohérente et fonctionnelle pour assurer une coordination de la formation dispensée aux étudiants. Pour atteindre cet objectif, ils ont procédé au recrutement d'un professeur dans chacune des disciplines présentes dans les grilles de cours, ce qui a entraîné quelques modifications dans la composition de l'équipe. Et alors se sont succédées, semaine après semaine, des réunions où les problèmes se sont peu à peu clarifiés et où l'action à entreprendre s'est de mieux en mieux définie.

1.3 La clarification des problèmes

Réponse pédagogique à une situation donnée, le projet appelait une clarification de certains problèmes, dont l'un originait de l'insatisfaction des étudiants. Pour en déceler la source, l'équipe procéda à de multiples consultations auprès des étudiants, tant de secondaire V que de collège I et II. Ces rencontres ont suscité des discussions autour

de thèmes comme ceux de la liberté de l'étudiant, des contraintes dans le programme, de l'absence d'activités centrées sur la connaissance de soi, de la nécessité d'activités utiles dans le milieu, du manque de contact entre les étudiants et donc de l'inexistence d'une vie étudiante, de la présence et de la pertinence de cours magistraux, du sentiment de perdre son temps à suivre des cours inutiles, de la désorientation de l'étudiant qui ne sait pas trop ce qu'il veut ou vers quoi il va. Une première conclusion fut alors tirée des données recueillies: un programme centré sur les besoins et les intérêts des étudiants devait incorporer un processus de facilitation qui aide l'étudiant à clarifier ses besoins et à identifier ses intérêts. La notion de "besoin de l'étudiant" ne doit pas référer à un donné immédiatement présent à la conscience mais à un construit qui se dégage à travers un processus de connaissance de soi au contact de l'expérience vécue.

Très tôt est apparue, au centre du "besoin étudiant", la question de l'orientation professionnelle. Pour un grand nombre d'étudiants, l'inscription dans des programmes de sciences humaines est un pis-aller constituant en quelque sorte un second ou un troisième choix de carrière, de sorte que les problèmes d'orientation sont nombreux, aigus et propres à engendrer une grande insécurité chez les étudiants. Devant cet état de fait, l'équipe s'est adjoint, d'abord à temps partiel, puis à plein temps, un conseiller en orientation prêté par les Services aux étudiants. Ce problème d'orientation n'était pas sans affecter l'intérêt des étudiants face aux disciplines de sciences humaines et le degré de motivation requis pour l'apprentissage de leurs notions ou techniques. Puisant certes dans la formation acquise à l'intérieur de sa propre discipline, chaque professeur a néanmoins accepté de procéder en quelque sorte à une mise entre parenthèses de cette dernière pour tenter de partir de cette formation générale que chacune d'elle a comme objectif de transmettre, mais qui est trop souvent oubliée par le professeur d'histoire, de lettres, de sociologie... Cette mise entre parenthèses du contenu disciplinaire, doublée d'une exploration systématique des questions d'orientation avec un conseiller, allait devenir une autre ligne de développement du projet Multi.

Les autres questions à clarifier étaient liées à l'administration du régime pédagogique qui régit les études de niveau collégial. Rappelons que le projet voulait regrouper des professeurs du secteur général dans une équipe stable avec une clientèle stable, à l'image des professeurs des départements du secteur professionnel. Une telle intention se heurtait à la traduction opérationnelle du concept de polyvalence, formulé dans le rapport Parent, qui a donné au secteur général du niveau collégial un régime pédagogique de style "cafétéria", structuré autour de l'unité pédagogique "cours" plutôt que de celle de "programme de cours". Pour constituer une équipe stable, il fallait trouver un professeur par discipline et s'assurer du consentement de son département. De plus, il fallait offrir à chaque professeur une pleine tâche d'enseignement pour chacune des sessions des deux années (Collège I et Collège II). A cause de particularités administratives propres au Collège de Sherbrooke (le groupe de base et la grille de cours), l'organisation du projet s'en trouva facilitée. Toutefois, comme les grilles de cours faisaient et font encore l'objet de lutte de pouvoir entre les départements et comme le mécanisme de répartition des tâches prévu à la convention collective suscitait quelques difficultés, cet objectif de constituer une équipe stable n'a pas été atteint de façon pleinement satisfaisante. Quant aux autres questions administratives (horaire, locaux, matériel didactique, budget de fonctionnement, bulletin étudiant, etc.) des modes de fonctionnement ont pu être trouvés.

1.4 Les objectifs du projet "Multi"

Dans les Cahiers de l'enseignement collégial, on a formulé un objectif pour les études de niveau collégial dans les termes suivants: "permettre à l'étudiant d'acquérir une formation générale". Se baladant du rapport Parent en passant par le rapport Roquet pour finalement s'enliser dans le rapport Nadeau, la formation générale apparaît toujours comme cette qualité éminemment souhaitable pour tous mais radicalement indéfinissable, oscillant tantôt vers la conception encyclopédique de "l'honnête homme" des humanités traditionnelles, tantôt vers la conception épistémologique des recherches contemporaines. S'écartant de ces débats trop souvent stériles, l'équipe du Multi a considéré que la recherche de

l'autonomie constituait l'objectif premier de toute formation générale. Cependant, cette recherche de l'autonomie ne doit pas se faire uniquement sur le plan individuel, mais aussi sur le plan collectif, car à la suite d'une analyse de l'éducation traditionnelle, il leur apparaissait impérieux de sortir d'un système qui contribue à renforcer l'individualisme de chaque étudiant au détriment des aspirations collectives qu'une société (et ses membres) doit se donner. En effet, les étudiants n'ont pas pour unique besoin l'acquisition de connaissances. Rejetant l'opinion selon laquelle l'école ne doit pas s'occuper des croyances, attitudes et sentiments des étudiants, l'équipe a choisi de poursuivre aussi des objectifs à caractère psycho-affectif ou socio-affectif.

Pour concrétiser ces orientations, l'équipe a voulu mettre en place une structure dans laquelle l'étudiant ait la possibilité d'identifier ses besoins cognitifs, psycho-affectifs et socio-affectifs et de travailler à les satisfaire: une structure dans laquelle l'étudiant soit l'agent premier responsable de sa formation (postulant en quelque sorte que tout étudiant est normalement capable de se prendre en charge); une structure dans laquelle l'étudiant puisse expérimenter et vivre ses propres expériences, avec les rétributions et les risques inhérents à une telle approche: une structure qui permette à l'étudiant de s'identifier non seulement comme individu membre à part entière d'un groupe, mais aussi comme agent d'un groupe en voie de s'auto-déterminer. Autonomie, créativité, intégration au milieu, connaissance de soi, acquisition de connaissances, ces grands objectifs généraux ont été précisés en termes d'objectifs intermédiaires et de comportements attendus. Ensuite, ces derniers ont été analysés à l'aide de la taxonomie de Bloom pour déterminer à quel niveau cognitif et affectif se situait chaque comportement attendu. On trouvera à l'annexe I le tableau des objectifs tel qu'il avait été formulé en juin 1974.

Ainsi se trouva constituée l'équipe du Multi et déterminées les grandes orientations en fonction desquelles le projet allait s'organiser.

CHAPITRE II : ORGANISATION ET STYLE DE FONCTIONNEMENT DE L'EQUIPE*

2.1 Fonctions et rôles de l'équipe

Une conception de l'école comme lieu de changements significatifs chez l'étudiant ne réfère pas à n'importe laquelle définition du rôle du professeur. Une certaine interprétation de l'approche "non directive" a réduit ce rôle à celui d'une simple "reflet" des intentions de l'étudiant, équivalent de fait à une attitude de "laisser-faire". Cette interprétation repose sur une déformation de la pensée rogérienne; en effet, dans une relation d'aide, le conseiller ne joue pas un rôle passif de miroir reflétant la totalité de l'information présentée par le client; il ignore certaines parties du discours de ce dernier, opérant de facto une sélection en renforçant certains éléments qu'il considère comme congruents. Tout conseiller impliqué dans une relation d'aide adopte une attitude interventioniste, sinon il s'expose à ce que son action ne soit que dénégation de son rôle. Définir l'école comme lieu de changement, comme l'a fait l'équipe du Multi, c'est se définir un rôle d'intervention qui consiste essentiellement à opérer des mises en situation et à articuler des moyens pour qu'un changement se produise chez l'étudiant dans la direction souhaitée.

L'équipe a organisé ses activités en suivant les trois grandes phases de tout processus d'intervention, phases dont nous dirons désormais qu'elles identifient les trois grandes fonctions de l'équipe du Multi:

I - Définition du problème: fonction d'identification des besoins des étudiants.

II - Eléments de solution : fonction de réponse aux besoins identifiés

III- Evaluation de l'action: fonction d'évaluation de l'étudiant, de l'équipe et du projet.

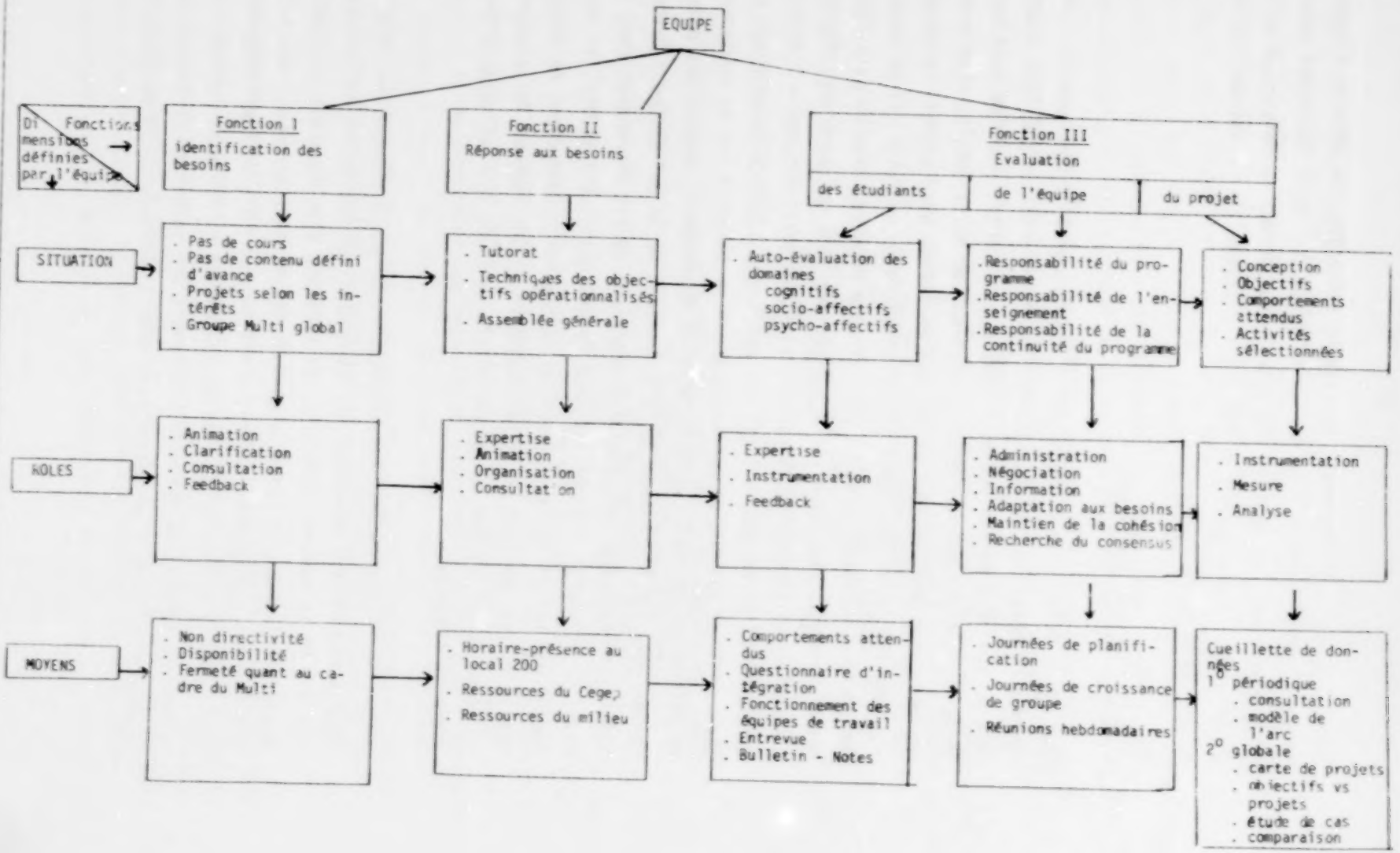
Ces phases décrivent l'action entreprise par l'équipe pour déclencher chez l'étudiant un ensemble de réponses qui progressivement l'auront fait passer de l'état de "personne stimulée" à celui d'agent impliqué activement dans un processus de prise en charge. Par ailleurs, chaque fonction peut s'ana-

---

* Ce chapitre a été rédigé en novembre 1976 par Claire Fournier et G. Denis

...

Tableau I : L'ORGANISATION DU PROJET



lyser sous trois dimensions: la mise en situation, le rôle de l'agent, le moyen utilisé. Lorsque l'on met en relation les trois fonctions avec les trois dimensions, on obtient une matrice qui permet de construire un tableau-synthèse de l'organisation du Multi (cf. Tableau I). Examinons les différentes cases de ce tableau.

2.2 L'identification des besoins

Pour faire éclater le cadre scolaire traditionnel et pour modifier les schèmes de référence qui structurent la représentation que tout étudiant se fait de son rôle dans l'école, l'équipe a carrément supprimé tous les cours. Cette mise en situation plaçait l'étudiant du Multi dans un état propice à une réflexion sur lui-même et sur ses relations avec autrui; pour une première fois peut-être dans toute son histoire scolaire, il se voyait confronté à lui-même, avec ou sans attente précise, avec ou sans intérêt défini, avec ou sans capacité à s'organiser dans un cadre très flexible. S'inscrire en sciences humaines au Multi obligeait désormais l'étudiant à concevoir et à réaliser des projets conformes à ses goûts et à ses aspirations. Force lui fut de constater qu'il en tenait à lui et seulement à lui de déterminer ce qu'il voulait faire ou apprendre: devenus des personnes-ressources, les professeurs s'interdisaient de le lui dicter. Cette rupture radicale d'avec son vécu scolaire antérieur devait déclencher chez l'étudiant un processus d'identification de ses goûts et intérêts, le fonctionnement par projet agissant comme un catalyseur. Cependant, ne courait-on pas le risque que tout le projet dégénère en une immense foire pour cancres ? La réussite ou l'échec du projet allait se jouer sur les modes d'interventions de l'équipe.

Selon les circonstances, les professeurs eurent à assumer des rôles différents. Face à un étudiant dépendant qui attendait que quelqu'un lui indique quoi faire, ils ont dû se montrer directifs. En présence d'un étudiant qui sentait confusément ce qu'il avait le goût de faire, mais éprouvait des difficultés à l'énoncer clairement, ils ont alors joué un rôle de clarification. Ils ont eu aussi à remplir un rôle de consultant ou d'expert lorsque l'étudiant s'avérait capable de formuler clairement une intention de projet, mais souhaitait l'aide d'un spécialiste pour l'articuler. Et parfois, ils n'ont

.../

eu qu'à assurer un rôle de feedback lorsque l'étudiant pouvait se débrouiller par lui-même, le tuteur se contentant alors d'enregistrer son projet et d'en superviser le déroulement. Ces modes d'interventions s'ajustaient à la plus ou moins grande capacité d'un étudiant à s'engager dans une démarche par projet. Quel que soit le rôle rempli, son exercice nécessitait une disponibilité des membres de l'équipe auprès des étudiants: l'avant-midi, tous étaient présents au local du Multi occupés à rencontrer des étudiants ou à animer des ateliers; le reste du temps, ils se relayaient à tour de rôle. Forcés de s'intégrer à un système de rendez-vous, certains étudiants se sont plaints d'un manque de disponibilité de leur tuteur. A travers les inévitables tâtonnements, une nouvelle pratique pédagogique s'est instaurée, traduisant dans la vie quotidienne cette prise en charge par l'étudiant de sa propre formation. Cette pratique pédagogique maintenait une fermeté quant au cadre du Multi, tout en laissant une grande latitude dans la détermination de ce que l'étudiant souhaitait réaliser.

2.3 La réponse aux besoins

Partie intégrante de ces mises en situation, les activités de support ont pris trois formes principales: le tutorat de projet, l'animation d'atelier et la structure de participation à la vie collective. Pour faciliter la mise en forme et la réalisation des projets, les professeurs ont initié les étudiants à la technique du fonctionnement par objectif; lorsqu'un tuteur assistait un étudiant dans l'élaboration de son projet, il lui demandait de formuler un objectif général, de spécifier des comportements attendus, de choisir et de programmer les principales activités requises pour l'exécution du projet; à la fin du projet, l'étudiant devait évaluer les résultats atteints face à ce qui était visé au point de départ. Cette technique des objectifs opérationalisés a constitué la pierre d'assise du tutorat de projet.

A la demande des étudiants, l'équipe a organisé un second type d'activités de support: l'atelier. Regroupant une dizaine de participants, l'atelier a pris diverses formes, demeurant cependant toujours facultatif. Se sont tenus des ateliers à thèmes cognitifs (vg. atelier en histoire, en géographie) d'autres de type "relations humaines"(v.g. atelier de croissance personnelle), enfin certains de type "expression de soi", (v.g. atelier de

.../

théatre, de macramé, de peinture...). Pour la réalisation des projets ou des ateliers, les étudiants ont dû se débrouiller avec les ressources insuffisantes directement attribuées au projet, avec celles fournies par les services du Collège (socio-culturel, audio-visuel, bibliothèque, etc...) ou avec celles du milieu régional (garderie, commission scolaire, organismes de loisirs, projets P.I.L. etc...).

2.4 L'évaluation des étudiants

Dans un système scolaire fondé sur la performance de l'étudiant dans son apprentissage, performance différenciant les étudiants les uns par rapport aux autres et opérant la sélection requise par la société, comment l'équipe allait-elle résoudre l'épineuse question de l'évaluation des étudiants ? Une idéologie de la prise en charge appelle des formules d'auto-évaluation. Encore fallait-il s'entendre sur la signification du terme et sur ses modalités d'application. S'auto-évaluer, c'est mesurer son évolution personnelle et porter des jugements de valeur sur cette évolution. L'étudiant du Multi pouvait trouver les points de repère requis pour cette évaluation dans les comportements attendus inscrits dans le dossier de présentation de son projet: les avaient-ils atteints ? dans quelle mesure ? comment expliquer les écarts constatés ? Pour compléter ce premier aspect, l'équipe avait construit une grille d'évaluation des projets (cf. Annexe II, Une méthode d'auto-évaluation) inspirée de la taxonomie de Bloom: niveau d'objectifs cognitifs, degré de motivation, méthode de travail, fonctionnement en équipe, comportement personnel; avec l'aide de son tuteur, chaque étudiant pouvait évaluer le travail accompli dans son projet en complétant la grille. De plus, à la fin de chaque session, on l'invitait à faire le point sur son évolution "globale" en remplissant un questionnaire (cf. annexe II, Bilan-synthèse) dressant un bilan de la session écoulée, dont les données étaient discutées en entrevue individuelle avec le tuteur. Ainsi pouvait-il se tracer un portrait de sa situation et déterminer le besoin le plus pressant à combler lors de la prochaine session. Quant à la note, elle était conjointement attribuée par le tuteur et l'étudiant, puis revue au niveau de l'équipe.

.../

2.5 L'évaluation de l'action de l'équipe

Promoteur du projet, l'équipe avait à en assumer l'entière responsabilité, c'est-à-dire qu'elle devait en assurer la planification, l'organisation, l'exécution et l'évaluation pour que d'une part il se maintienne dans la ligne des intentions originelles et que d'autre part, il survive à court et à moyen terme. Pour coordonner l'ensemble du projet, elle a eu à intervenir auprès des étudiants, des départements d'enseignement, du syndicat des professeurs, des services administratifs et de la direction du Collège. La gestion quotidienne du projet, autant sur le plan pédagogique qu'administratif, s'effectuait au sein de réunions hebdomadaires; la planification et l'évaluation des mises en situation, des rôles de chacun et des moyens se sont faites lors de sessions intensives de plus longue durée (de 2 à 5 jours). C'est ainsi qu'à la fin de la première année fut dressé un bilan exhaustif où furent identifiés les principales actions de l'année, les cibles visées, les intervenants, les effets projetés, les valeurs ou attitudes des principaux acteurs. Enfin, périodiquement, toute l'équipe s'est retrouvée dans des journées de croissance de groupe où se discutaient diverses questions liées au fonctionnement de l'équipe et à sa cohésion.

2.6 Le style de fonctionnement de l'équipe

Tracer un profil du style de fonctionnement de l'équipe exigerait une description du jeu de processus sociaux complexes comme le leadership, la communication, les sphères d'influence, les stratégies d'action, l'autorité formelle ou informelle, le pouvoir. Nous nous limiterons à l'examen de la relation d'autorité entre l'équipe et les étudiants. Le sytème scolaire traditionnel place le professeur dans une position d'autorité face à l'étudiant; la relation interpersonnelle qui s'établit entre eux prend la forme d'une relation de domination-soumission dans laquelle un étudiant accepte l'autorité d'un maître qui lui détermine des objectifs d'apprentissage, qui lui trace des activités pour y parvenir et qui l'évalue par rapport aux résultats atteints, avec droit de vie ou de mort académique. Le type de relation qui s'est formée entre les étudiants et les professeurs du Multi ne peut se caractériser par une seule étiquette;

.../

en effet, on la décrirait correctement comme celle d'un autocrate bienveillant si le projet était examiné sous l'angle du cadre du Multi; autocrate, l'équipe l'est parce qu'elle prend en main la responsabilité et la direction du programme; elle contrôle les buts, elle établit les structures, elle impose ses méthodes. Cette attitude se justifierait-elle par le fait que les étudiants ne sont pas encore prêts, à la sortie du secondaire, à prendre complètement en main leur formation ? Bienveillante, l'équipe l'est parce que chaque tuteur s'intéresse au problème de ses étudiants, tente de faciliter la communication avec eux, explique et ré-explique les objectifs et les moyens propres au Multi, pratique une supervision tolérante, essaie de rescaper ceux qui semblent bouleversés d'avoir à réaliser un projet selon leurs intérêts.

Mais on pourrait aussi bien caractériser cette relation par l'étiquette de leadership consultatif lorsque l'équipe s'en remet aux décisions du groupe en ce qui a trait à la structure collective du Multi. Mais ces décisions des étudiants se révèlent plus faciles à respecter lorsqu'elles se situent soit dans des normes acceptables, soit dans les orientations souhaitées. Ne veut-on pas parfois donner aux étudiants la liberté de décider et, en même temps, intervenir par divers moyens pour que leurs décisions soient "réalistes" ou "correctes" ? Que surviendrait-il si les étudiants remettaient en cause une orientation fondamentale du projet ? Porteur d'une idéologie qui vise à transformer la pratique pédagogique, l'équipe vit cependant les contradictions inhérentes à la coexistence de champs de valeurs irréconciliables. Par exemple, l'autonomie individuelle incarnée par une pédagogie axée sur les projets étudiants s'intègre difficilement avec l'autonomie collective d'un groupe en voie de s'auto-déterminer à travers des formules d'auto-gestion, comme l'illustrera le débat de fond sur la question de l'évaluation relaté dans les prochains chapitres.

.../

CHAPITRE III

UNE PREMIERE ANNEE MARQUEE AU SCEAU DE L'INDIVIDUALISME *

Dans l'institution scolaire collégiale, toute la pédagogie est axée sur les contenus de l'enseignement. En septembre 1974, une équipe de professeurs de Sciences humaines proposait de l'axer sur des objectifs de formation. Le Multi prenait ainsi naissance dans une position pédagogique excentrique par rapport aux plans de cours soumis aux étudiants de Sciences humaines. Les deux groupes de professeurs qui, en se fusionnant, avaient donné naissance au Multi avaient opté de façon pragmatique pour un programme d'enseignement qui aurait pour but la poursuite de l'autonomie de l'étudiant, entrevue comme le fondement d'une formation générale. Et agir de façon pragmatique dans ce cas signifiait ceci: construire un scénario concret où l'étudiant s'interroge d'abord sur ses besoins, les traduit en projets éducatifs, les réalise, les évalue et les réajuste. Dans l'ensemble, ce fut là le sujet de nos préoccupations de la première année du Multi.

3.1 Le mois de la rentrée

En août 1974, nous étions fin prêts à recevoir les étudiants: nous avions prévu l'organisation des activités du premier mois. Les étudiants seraient invités à une panoplie de visites ayant pour but de les introduire dans leur nouveau milieu: Sherbrooke, le collège, le Multi. Nous sommes allés visiter tous les services du collège susceptibles de leur être de quelque utilité. C'était là une première entreprise de séduction qui avait le double mérite de sécuriser une clientèle étudiante encore surprise d'avoir été nommée volontaire pour ce genre d'expérience et de laisser le temps aux professeurs de se donner les conditions minimales de stabilité pour viser la cible floue et mouvante de l'autonomie. Nous avions divisé les cinq groupes de base en autant de sous-groupes que nous disposions de ressources à leur allouer. Dans chacun des sous-groupes, un professeur s'acharnait à expliquer ce qu'allait être le Multi; nous y passions tour à tour, donnant force exemples pour illus-

---

* Ce chapitre a été rédigé par Marc Berthiaume en janvier 1978.

.../

trer les rapports entre le Multi, les sciences humaines et l'université.

Plus le temps passait, plus l'étonnement sympathique du début faisait place à l'insécurité et pour quelques-uns à l'anxiété. Les étudiants parvenaient à peine à se retrouver dans les explications sommaires que nous leur lançions. C'est surtout l'argument "le Multi sera ce que vous voudrez bien qu'il soit" qui semblait les rendre mal à l'aise. En fait, ils n'en pensaient à peu près rien encore et l'idée d'en faire quelque chose ne leur venait pas. Pour les avoir questionnés par la suite sur leurs débuts au Multi, ils en ont retenu ce portrait sommaire: d'abord, il n'y a plus de cours; ensuite, on peut faire des projets concernant n'importe quoi; enfin, tout cela donne un D.E.C. aussi assurément que, pour les premiers Chrétiens, l'indulgence garantissait le ciel. Peu d'étudiants se prononçaient sur le projet en y adhérant avec enthousiasme ou en le condamnant comme une perversion.

3.2 La technique des objectifs opérationnalisés

Remplacer les cours par des projets nous semblait être un tournant pédagogique si important qu'il devait être facilité par la présentation d'un outil méthodologique. Nous avions convenu que la technique des objectifs opérationnalisés pourrait permettre à l'étudiant, sous réserve d'une solide initiation, de traduire ses goûts et ses intérêts en des projets réalisables. Nous avons longuement expliqué la technique puis, pendant les dernières semaines de septembre, nous avons placé les étudiants en situation de l'utiliser en exigeant d'eux qu'ils accomplissent quelques courts projets formulés ainsi: objectifs, moyens, étapes, ressources, critères d'évaluation. Nous fûmes témoins à ce moment d'une surenchère de projets excentriques (visite de la bibliothèque, tour des brasseries de la ville) qui permirent aux étudiants de liquider le stress d'un départ au collégial aussi surprenant.

Toutefois, cette mise en situation a permis aux étudiants de comprendre un peu plus ce que nous entendions par "besoin". En tentant d'opérationnaliser des besoins qu'ils croyaient ressentir, ils se sont souvent

.../

aperçus qu'ils poursuivaient des images que d'autres (parents, amis, professeurs, etc...) leur avaient données de leurs propres besoins encore confus. Ainsi, quelques solides vocations d'avocats furent remises en question par une simple visite au palais de justice faite dans le cadre d'un projet court.

La technique suscita diverses réactions chez les étudiants; certains la critiquaient ouvertement, la jugeant trop aride ou très structurante. D'autres en devinrent par contre des adeptes convaincus, particulièrement ceux qu'une démarche rationnelle pouvait sécuriser. Certains trouvèrent en elle une contrainte aussi rebutante que certaines exigences de l'enseignement régulier, ce qui leur donnait un pôle de comparaison. En cours d'année, les étudiants en dresseront un verdict plus nuancé sur la base de l'expérience concrète qu'ils en auront.

3.3 La première vague de projets étudiants

A la fin de septembre, nous abordions le fonctionnement par projets. Individuellement ou en petits groupes, les étudiants eurent à choisir leur projet de session et à l'enregistrer auprès des professeurs-tuteurs. Le système s'implantait progressivement. L'essentiel de nos interventions comme professeurs prenaient la forme de rencontres d'individus ou de groupes ayant pour but de clarifier des objectifs, de faciliter la réalisation de projets, d'animer une équipe qui s'épuisait à s'organiser comme groupe et enfin, de répondre en experts à des questions relevant de notre spécialité.

Les projets mis de l'avant étaient de toute nature : le désir d'une plus grande polyvalence,que nous avions formulé dans la phase préparatoire,se trouva vite dépassé par une gamme de projets qui allaient d'un questionnement sur l'orientation professionnelle à la poterie ou au macramé,en passant par les sciences religieuses et le théâtre.

L'impression qui se dégageait du Multi au moment de cette première vague de projets était imprécise, confuse. Nous vivions dans un bouillon d'intérêts et de goûts qui s'affirmaient bruyamment tout en côtoyant par ailleurs des étudiants qui se cherchaient quelque chose à faire.

.../

L'atmosphère du local 200 avait quelque chose d'aimablement concentrationnaire; on s'y entassait avec beaucoup de plaisir pendant que ceux plus préoccupés d'esthétique s'affairaient à lui donner une allure différente de celle d'une classe. On y faisait de tout et de rien sans trop se prendre au sérieux. Dans l'ensemble, on y discutait ferme. Des groupes se formaient çà et là dans le local, accrochaient un professeur au passage et avec force arguments tentaient de reconstruire le monde. La critique sociale y était parfois si acerbe qu'on s'étonnait qu'elle ne fut pas accompagnée de suicides immédiats. Selon les clientèles qui occupaient alternativement le local, on passait sans transition de l'enthousiasme à l'indifférence, de la colère à la passivité.

Vers la mi-novembre, l'atmosphère changea; une réunion générale ayant pour sujet l'évaluation était annoncée. Le déroulement du semestre avait été plus lent que prévu et plusieurs projets souffraient de retards à leur échéancier. Plus d'un étudiant s'était vu confronté avec la terrible nécessité de redéfinir un projet en cours de route qui n'allait plus dans le sens de ses intérêts ou de ses goûts. Un nouvel adage s'inventait progressivement: "C'est pas si facile que çà de faire ce qu'on veut"; et encore fallait le savoir, à cet âge de confusion où tous les choix sont possibles. La notion même de besoin des étudiants s'avérait difficile de traitement. Notre premier semestre voyait s'élaborer la preuve qu'un besoin n'est pas un acquis spontanément conscient chez l'étudiant de cet âge.

3.4 Les premiers débats sur l'évaluation

A partir de la fin du mois de novembre, l'histoire du Multi s'associe à celle du collège de Sherbrooke en son entier. La session se termina par une grève des étudiants sur la question des prêts-bourses. Durant le mois de décembre, les étudiants du Multi, du moins les plus militants d'entre eux, se joignirent au mouvement de contestation. Notre semestre ne devait plus s'en relever. L'administration du collège reporta l'évaluation au semestre suivant qui allait lui-même être perturbé par un conflit important: l'affaire Valiquette. Dans ce contexte, il est

.../

difficile de poursuivre l'exposé chronologique des événements au Multi; d'autant plus difficile que l'énergie du groupe (professeurs et étudiants) a été accaparée par le problème de l'évaluation, quasi insoluble en temps normal, inextricable à la suite des deux grèves.

Nul ne doutait que l'expérience Multi appelait des formes d'évaluation différentes des examens et des contrôles de l'enseignement traditionnel. Nous tendions vers des formules d'auto-évaluation plus compatibles avec la philosophie de l'éducation dont s'inspirait le Multi. Mais la question se faisait pressante: comment allions-nous concrètement évaluer les projets étudiants ?

Dès le début de l'expérience, les étudiants nous avaient interrogés sur l'évaluation. Nous leur avions répondu que ce n'était pas un sujet d'inquiétude pour le moment. Cette question était malgré tout demeurée préoccupante pour la majorité d'entre eux; des groupes de discussion s'étaient souvent attardés sur le sujet,mais les solutions avaient toujours semblé hors de portée. De plus, l'équipe des professeurs avait introduit la distinction entre apprentissage et performance pour décrocher les projets de la "menace" de l'évaluation et favoriser ainsi des démarches d'apprentissage moins préoccupées de la mesure ou de la paye. A la fin de novembre, c'était insuffisant et le débat reprit.

Plusieurs tendances s'affrontaient sur le sujet. Elles regroupaient des adhérents dans la mesure de l'ardeur qui était investie dans leur affirmation et leur défense. La première, identifiée aux étudiants qui entrevoyaient le cours collégial comme un prérequis à l'université qui en conditionne rigoureusement l'accès, proposait une évaluation quantitative "sérieuse" fondée sur l'émulation de façon à ce que "ceux qui n'ont rien foutu dans le Multi" soient payés de ce qu'ils y ont fait. Ces étudiants considéraient qu'ils n'avaient pas de temps à perdre au collège et concevaient l'évaluation comme une monnaie d'échange. Cette position utilitariste était facile à défendre avec des arguments simples comme: "dans la vraie vie, c'est comme ça". La tolérance envers les opinions des autres ne faisait pas partie des vertus de ce groupe d'étu-

.../

diants qui se considéraient comme les cobayes d'une expérience pédagogique. Leur position était catégorique et s'assortissait d'une menace de départ du Multi si on ne s'y conformait pas. Tout au plus ce groupe acceptait-il que ceux qui ne voulaient pas accorder une très grande importance à la note ne s'en donnent pas.

La deuxième tendance défendait une évaluation qualitative. Le focus y était mis plus sur l'apprentissage que sur la performance académique. Pour ce groupe, le collégial devrait être pour lui-même, comme un temps de maturation. Cette tendance reprenait à son compte certaines prémisses du Multi, les défendait avec adresse mais sans trop de véhémence. Pour ces étudiants, il était quasi impossible que l'évaluation réfléta adéquatement dans des notes l'atteinte d'un objectif comme celui de l'autonomie. Leur argument, -"nous avons laissé de côté les cours, pourquoi pas l'évaluation?"-, ne trouvait pas d'audience auprès du premier groupe.

La troisième option était celle de la liberté de choix. Elle proposait une évaluation qualitative sous forme de dossier transformable en notes si le besoin s'en faisait sentir ou simplement à la demande de l'étudiant. En fait, chacun pouvait exiger le genre d'évaluation qui lui serait le plus utile. Ce groupe réunissait des étudiants plus ou moins préoccupés par l'université, plus ou moins incertains face au Multi, mais qui de toute façon voulaient garantir leurs arrières. Pour eux, l'évaluation ne semblait pas être un problème important.

Les grèves de décembre et de janvier bloquèrent complètement le processus de prise de conscience de l'évaluation au Multi. En février, lors de l'assemblée générale du début de session, il fut remis à l'ordre du jour. La discussion de fond ne se fit pas car, entretemps, nous avions procédé à l'évaluation du semestre selon une formule de compromis où chevauchaient des aspects qualitatifs et quantitatifs, un bilan de la session et l'arbitraire de la note.

L'assemblée générale confia à un comité spécial le mandat d'approfondir tous les aspects de l'évaluation au Multi. La session reprit, les projets

.../

des étudiants furent enregistrés et mis de l'avant. Nous n'entendîmes plus parler d'évaluation avant le mois d'avril.

Plus nous avançions dans le second semestre, plus il nous semblait évident qu'un fonctionnement par projet avait tendance à favoriser l'individualisme des étudiants. L'image du grand groupe s'était effacée au fil des rencontres étudiant -tuteur. Nous avons convenu de réagir à cette situation en convoquant une assemblée générale où nous proposerions aux étudiants une action collective. Ils réagirent lentement à notre proposition; la première assemblée fut suivie de six ou sept autres assemblées tant il leur était difficile de s'entendre pour agir collectivement. Comme le semestre avançait à grands pas, ils se trouvèrent un commun intérêt dans cette vieille question de l'évaluation. Le débat était relancé.

Toutes les tendances s'affrontèrent au cours de ce dernier round de l'année sur le sujet. Les débats y furent parfois orageux. Peu à peu prenait forme le tableau de l'évaluation au Multi. Celle-ci porterait sur l'atteinte des objectifs des projets et serait consignée dans un dossier que monteraient ensemble l'étudiant et son tuteur. Les appréciations au dossier seraient transformées en notes lors de la phase d'évaluation de fin de session. Enfin, tous auraient un bulletin semestriel où leur note serait distribuée sur les cours inscrits à leur horaire. Dans les faits, les partisans de la note "à tout prix" l'emportèrent. Ils furent aidés du directeur de l'enseignement du collège qui, invité à l'une des dernières réunions sur le sujet comme personne-ressource, avait lâché une phrase devenue célèbre au Multi: "pas de notes, pas de D.E.C.".

3.5 Conclusion: un changement de cap qui s'annonce

Le long débat sur l'évaluation qui vient d'être résumé dans ses grandes lignes a marqué en profondeur le Multi. Il est à l'origine d'un déplacement des objectifs de notre projet. Nous avions mis sur pied un programme de formation dont l'axe était les besoins de l'étudiant et qui

.../

s'inspirait d'une philosophie de l'éducation à tendance humaniste. Notre action pédagogique était donc centrée sur l'individu, agent principal de sa prise en main et de sa transformation. Dans ce contexte, les préoccupations sociales et politiques étaient mises en sourdine; nous n'avions pas prévu les mettre à l'ordre du jour des apprentissages à faire durant cette première année. Pour un observateur externe, la question du pouvoir ne se posait pas au Multi; les professeurs y faisaient figure d'autocrates bienveillants, personnes-ressources auprès d'étudiants préoccupés avant tout d'une formation générale donnant accès à l'université et d'un choix de carrière. Notre attitude de laisser-aller par rapport à l'évaluation a incité les étudiants à s'approprier cette question. Ils entraient de la sorte dans le domaine politique en remettant en cause la distribution du pouvoir à l'intérieur de l'école. Ce tournant a été pris avant même que l'on s'aventure très loin dans la direction d'une délimitation des apprentissages en fonction du degré de maturité psychique de l'étudiant et de ses besoins. Carricaturons, nous étions passés de la commune thérapeutique à l'arène politique par le biais de l'évaluation. Nous avons par la suite conservé ce cap au point d'en faire la marque de commerce du Multi de Sherbrooke.

.../

CHAPITRE IV : PARTICIPATION ET VIE COLLECTIVE *

4.1 L'équipe de la charte

La deuxième année du Multi a débuté en typhon: les étudiants réunis en assemblée générale ont eu à réagir à une mise en situation qui avait été annoncée dès la fin de l'année précédente et qui voulait promouvoir les aspects collectifs de l'ensemble du projet.

Les questions furent vite posées: que voulez-vous faire de votre deuxième année au Multi ? Comment vous y prendrez-vous collectivement pour le faire ? A ce moment, il planait encore dans l'air des relents de la difficile question de l'évaluation, pierre d'achoppement de nos discussions de groupe durant la première année; les étudiants n'étaient pas enthousiasmés par l'idée d'investir leurs énergies dans des discussions qui risquaient de connaître le même sort.

Cette première réunion a été plutôt terne. Les étudiants, en appétit de se revoir et de se raconter leurs expériences de l'été se sont vus poser la question de l'organisation du projet. Apathie générale, suggestions débranchées par rapport à l'année précédente et non encore branchées sur l'année qui commence, telle fut leur réponse. Devant l'incapacité générale de trouver la moindre réponse, il arriva ce qui arrive souvent dans de telles occasions: la naissance d'un comité "ad hoc" pour enterrer la question et se donner bonne conscience. Traquenard ou hasard, un mandat fut quand même donné au comité: faire à l'assemblée générale des propositions qui aillent dans le sens d'un gouvernement, d'une charte, et cela avant la fin d'octobre 1975.

L'équipe de la charte - le nom lui restera - a d'abord laissé dormir ses nouvelles responsabilités pendant près d'un mois; puis, au terme de ce sommeil à peine agité par le discret remous des projets enregistrés et mis de l'avant à petite dose, elle s'est soudainement sentie pressée par la date d'échéance

---

* Ce chapitre a été rédigé par Marc Berthiaume en septembre 1976.

accolée à son mandat pour se mettre enfin à produire. Elle effectua une enquête auprès des étudiants sur leurs aspirations collectives dans le Multi; elle rédigea une série de documents qui allaient tous dans le sens d'un gouvernement qu'on allait se donner. Cet ensemble d'idées souvent imprécises et quelquefois contradictoires portait en germe une aspiration à l'autonomie collective, à la "prise en charge du Multi par ses membres".

A.2 Les premiers mois de vie constitutionnelle

La première rédaction de la charte (elle en connaîtra cinq) laissait voir que son comité de rédacteurs prenait conscience de l'importance du pouvoir dans un groupe en évolution. A travers une série d'assemblées générales houleuses, le groupe Multi a pris connaissance du document, en a discuté chacune des propositions, en a amendé de nombreuses et les a enfin passées au vote. L'unanimité n'y était pas mais on avait ouvert la voie vers l'organisation collective du Multi. En effet, la charte n'était pas qu'un document théorique dissertant sur la question du pouvoir; elle cernait le pouvoir, l'attribuait à des comités dont elle spécifiait le mandat confié à des individus élus: comité de coordination (conseil d'administration), comité du budget (avec mandat de se trouver un budget), comité d'information (journal, etc..), comité de la banque de projets (compilation et consultation des projets enregistrés), comité pédagogique (direction des services pédagogiques), comité d'activités sociales et sportives (préparation des fêtes dionysiaques) et enfin, comité de survie (avec ceux qui détenaient le pouvoir, l'action fut orientée vers une négociation avec l'administration de clauses assurant la poursuite de l'expérience en 1976-77). Ainsi se partageait un pouvoir qui venait de changer de mains, passant de l'équipe des professeurs aux comités, mais qui n'était pas pour autant décentralisé.(cf. annexe III: la charte du Multi).

Cet exposé sur l'histoire constitutionnelle du Multi nous mène à la mi-novembre 1975; il reste à le compléter de quelques jalons d'histoire sociale. Comme on le sait, au Multi, les cours sont remplacés par des projets que l'étudiant met de l'avant; or, si l'on excepte une brève période d'un mois (septembre 1975) où de nombreux projets furent enregistrés, les étudiants avaient cessé de le faire, dérogeant à l'obligation qui prévalait antérieurement. L'énergie du groupe était accaparée par le projet collectif de gouvernement. Les étudiants se trouvaient régulièrement réunis en assemblée générale; les leaders du groupe et les professeurs s'essoufflaient à la préparation d'ordres du jour, à l'animation d'assemblées générales, à la rédaction de procès-verbaux, aux nombreuses rééditions de la charte ou enfin, à des réunions de comités.

Pendant qu'on "créait ainsi des lois", le fouillis s'installait dans l'administration du Multi. L'enregistrement des projets ne se faisait plus; les projets commençés étaient ralentis ou arrêtés par la fréquence des assemblées générales ou par la particination de certains membres d'équipes aux comités de la charte; on ne savait plus trop à qui s'adresser pour la supervision des projets. Tel était la situation qui prévalait au moment de l'évaluation requise à la fin du semestre.

4.3 L'épineuse question des critères d'évaluation

La charte confiait au comité pédagogique toute la responsabilité de l'évaluation dans le Multi. Au début de décembre, le comité pédagogique était à bout de souffle et pour cause... La charte proposait de décentraliser le pouvoir dans le Multi en le répartissant entre sept comités. Les membres du comité pédagogique ont vite compris que dans un programme de formation comme le Multi, le pouvoir est avant tout pédagogique et qu'ils le détenaient. Accepter ou refuser un projet, le superviser, l'évaluer, créer en quelque sorte de toutes pièces un nouveau régime pédagogique, là résidaient les vrais pouvoirs.

Depuis sa nomination, le comité pédagogique s'était acharné à remplir son mandat, surtout l'item 5.54: créer des critères pédagogiques (de nouvelles lois régissant toute l'activité pédagogique au Multi). La détermination de ces critères et leur présentation en assemblée générale prit quatre semaines. Le comité sortit épuisé de ces assemblées où l'on passa au vote chacun des critères. Bien que les politiques d'évaluation aient été acceptées par l'assemblée générale, leur application n'allait pas sans problème. Ainsi, l'article 4.2 des critères d'évaluation déléguait les pouvoirs du comité pédagogique aux professeurs-tuteurs tout en se réservant le verdict final sur chaque cas; en pratique, lorsqu'il y avait accord sur l'évaluation faite conjointement par l'étudiant et le professeur-tuteur, le comité n'avait qu'à constater un état de fait; cependant, tous les cas problèmes lui étaient référés. Il y eut, en décembre 1975, seize de ces cas, quasiment insolubles à l'aide des seuls critères d'évaluation. Les solutions avancées ont toutes été boîteuses, faites de compromis mal ajustés qui ont mis à rude épreuve l'estime des membres de comité pédagogique pour leur "Grande Charte".

4.4 La contestation du comité pédagogique

Le second semestre (janvier 1976) débuta par une contestation du pouvoir du comité pédagogique. Lors des premières assemblées générales, on ne cachait plus l'insatisfaction quasi-généralisée face à la charte et à certains de ses comités: celui du budget, celui des activités sociales et sportives et surtout le comité pédagogique. On effectua une enquête pour déterminer la satisfaction ou l'insatisfaction des étudiants face à la démarche collective. La charte ne fut pas remise en question,mais le comité pédagogique en prit un coup: on le qualifia de comité de police,de comité manipulateur , de comité plus résolu à manifester sa puissance qu'à gérer équitablement les projets. Les membres du comité pédagogique rejetèrent ces accusations ; les réunions du comité en janvier ont plus servi à faire le point sur ces accusations qu'à régler les problèmes courants. Les membres du comité devenaient sceptiques face aux pouvoirs qui leur étaient réellement délégués par l'assemblée générale.

Les commentaires fusaient sur les objectifs généraux et spécifiques de la charte; le grand objectif de "l'autonomie du groupe multi" semblait un souhait vague, à peine précisé par la notion d'auto-gestion: cette notion était mal assimilée par le groupe dont les membres n'entendaient pas déléguer le pouvoir personnel que la pratique quotidienne des trois sessions antérieures leur avait effectivement accordé. Se heurtaient dans un conflit ouvert les attitudes individualistes des étudiants et la conception du pouvoir collectif née de la charte. L'idéal lointain de la "Prise en charge du Multi par ses membres" nécessitait, pour y arriver, un minimum de délégation de pouvoir. Or, le pouvoir pédagogique, le seul convoité, était passé des mains de six professeurs à celles de neuf étudiants: en quoi était-il plus décentralisé qu'auparavant ? Perçu comme bienveillant et vaguement paternaliste quand il logeait chez les professeurs, il apparaissait agressif et menaçant depuis qu'il était identifié à un groupe d'étudiants.

Traditionnellement, la question du pouvoir ne se pose pas pour la majorité des étudiants, barricadée derrière des statuts et des rôles que peu d'entre eux contestent. La charte, en proclamant un pouvoir étudiant, bouleversait

cette conception: la majorité des étudiants considéraient le groupe de la charte et du comité pédagogique comme des usurpateurs d'une autorité que ni leur statut ni leur mérite ne leur permettaient de s'attribuer. Une révolution venait de s'opérer au Multi; il y manquait un rationel idéologique qui en aurait démontré la légitimité et un exercice du pouvoir qui aurait rallié la majorité. Telle sera la fonction du second comité pédagogique.

4.5 Vers des formules d'auto-gestion

A la veille de l'éclatement du premier comité pédagogique, peu d'étudiants rejetaient totalement la nouvelle structure de participation collective mise en place par la charte; on s'accordait pour dire que cette dernière, même si elle avait proclamé des idéaux collectifs que peu d'étudiants partageaient intimement, avait quand même fait progresser le projet Multi, cette évolution se faisant sur le dos des comités qui avaient dû l'administrer (le comité de la charte, le comité pédagogique). La contradiction entre les attitudes foncièrement individualistes des étudiants et le sens collectif proposé par la charte étaient tels à la fin de janvier 1976 que le dernier des présidents du premier comité pédagogique - de l'avis général un individu plutôt modéré - s'écria à la fin d'une réunion: "Au Multi, personne ne peut exiger quoi que ce soit de quiconque". Formule excessive, sans aucun doute, car l'assemblée générale avait voté toute une série d'obligations à travers des critères pédagogiques; mais elle dépeint bien l'état de frustration des membres d'un comité qui tenaient entre leurs mains le destin collectif d'un groupe d'individualistes. Les membres remirent en bloc leur démission.

Une nouvelle série de réunions générales fit suite à cette démission. Durant ces assemblées, on se posa des questions du genre: y a-t-il volonté, chez les étudiants et les professeurs de conserver une structure collective qui impose des normes ? Telle qu'on la connaît, la charte est-elle trop lourde ? A-t-on avantage à être régi par celle-ci ? Le tutorat est-il contraire à la raison d'être de la charte (la prise du pouvoir pédagogique par les étudiants)? Y a-t-il un moyen de concilier les objectifs du Multi antérieurs à la charte (1.2. à 1.28 dans la charte) avec l'objectif de la

structure (l'auto-gestion (3.1.2) ?) Peu de réponses ont été fournies à ces questions. Peut-être n'étaient-elles pas assez claires pour bon nombre d'étudiants qui avaient accepté la charte en autant qu'elle ne les impliquait pas. Toutefois, la charte traduisait pour l'ensemble des membres du Multi une aspiration collective qu'on avait mauvaise conscience à étouffer. L'influence des leaders étudiants fit pencher la balance vers la poursuite de l'expérience collective: un nouveau comité pédagogique fut élu.

La tâche de ce nouveau comité pédagogique était claire: administrer le Multi jusqu'à la fin de l'année en réglant les questions de l'enregistrement, de la supervision et de l'évaluation des projets. Sa survie allait dépendre des solutions apportées au problème de l'évaluation de fin d'année: dans une structure collective, on évalue les gens sur l'atteinte d'objectifs fixés collectivement; or le comité avait à évaluer des projets dont les objectifs sont déterminés par les individus qui les proposent; de ce fait, le projet peut s'éloigner des normes que s'est fixées le groupe. Devant une telle contradiction, le comité pédagogique approcha le problème de façon pragmatique, faisant des compromis inévitables afin de parvenir à un règlement acceptable.

Et l'acceptable, c'était que tous les projets fussent enregistrés dans le plus court laps de temps auprès du comité. Un échéancier fut dressé; on s'est employé à le faire respecter. L'acceptable, c'était que la supervision des projets relève de l'ensemble des membres du Multi et non des seuls professeurs. On a tenté l'expérience et elle s'est avérée concluante dans plusieurs cas. Cependant, si l'on peut créer rapidement une monnaie, on ne peut pas tout aussi rapidement assurer pleine confiance en cette monnaie; le phénomène de la supervision étudiante est demeuré restreint. L'acceptable, c'était enfin que l'évaluation se fasse entre les étudiants (ou le groupe d'étudiants) et le comité pédagogique, en minimisant l'intermédiaire "professeurs". On y est parvenu par décret, c'est-à-dire qu'on a décidé de procéder ainsi puisque la charte en octroyait le droit au comité pédagogique et que ce droit avait été voté par l'assemblée générale. Ce qui fut fait dans le plus grand sérieux et à la satisfaction du plus grand nombre.

4.6 CONCLUSION: LE POUVOIR PEDAGOGIQUE ETUDIANT

La participation de l'auteur de ce chapitre au premier comité pédagogique l'a placé dans une situation où il a vécu de l'intérieur l'expérience qui vient d'être décrite. De ce point de vue, il lui apparaît que les auteurs de la charte, au lieu de se fixer comme but d'introduire une dimension collective dans le Multi par la structure de fonctionnement qu'on a appelé charte, ont postulé son existence et ont bâti sur ce postulat une forme de gouvernement (la charte). Les gouvernants qu'on a par la suite nommés pour opérationnaliser la charte ont été placés devant le dilemme d'ajuster les intérêts des membres à des principes applicables à tous, tout en traitant chaque cas individuellement en vertu de critères particuliers. En procédant ainsi, ils ont placé la question du pouvoir au premier plan dans les préoccupations du Multi: et la volonté de pouvoir du comité pédagogique s'est constamment heurtée à une assemblée générale garante des droits individuels de ses membres. Cette façon de procéder a engendré dans le Multi une discussion politique passionnée sur le thème du pouvoir pédagogique étudiant.

CHAPITRE V : LE MULTI A LA FIN DE LA DEUXIEME ANNEE *

De mai à septembre 1976, le Multi a subi diverses transformations qui l'ont orienté vers un développement plus cohérent d'un de ses objectifs, l'autonomie collective. Comment s'est accomplie cette transformation ? Quels ont été les jalons importants ? Dans quelle mesure les changements apportés répondaient-ils à des lacunes identifiées dans notre programme ? Par qui ces lacunes avaient-elles été identifiées ? Voilà autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre dans ce chapitre.

5.1 Le comité pédagogique: un bilan final

A la mi-mai 1976, au cours d'une réunion mémorable où l'équipe des professeurs a rencontré le deuxième comité pédagogique pour établir en groupe le bilan de l'année, les membres de ce dernier, tous étudiants, ont fait part aux professeurs des résultats de l'évaluation de fin de semestre. On y dénonçait d'abord le caractère utopique de la poursuite d'un objectif comme le sens de la collectivité dans un groupe centré sur l'expression des besoins individuels de ses membres. A la fin de l'année, quelques étudiants du Multi avaient même contesté ouvertement le droit du comité pédagogique de les évaluer; ces derniers affirmaient, d'une part, le caractère particulier de leurs projets qui devaient mener à des formules d'auto-évaluation et manifestaient, d'autre part, leur désapprobation à l'égard d'une évaluation dont la responsabilité incombait avant tout à des pairs.

Le comité pédagogique déplorait également la faible qualité des projets évalués; sous prétexte d'une réponse aux besoins des étudiants, l'apprentissage avait été si bien dissocié de la performance que,dans les projets étudiants, les deux réalités étaient devenues quasi-étrangères.

Au cours des rencontres d'évaluation, les étudiants vantaient les apprentissages accomplis lors de la réalisation de leurs projets (n'étaient-ils pas souvent les seuls à pouvoir en parler, donc à pouvoir les évaluer ?)

---

* Ce chapitre a été rédigé par Marc Berthiaume en juin 1977.

.../

alors que les membres du comité pédagogique déploraient l'atteinte toute relative des objectifs des projets et la faiblesse de leur présentation, surtout au niveau du français écrit.

5.2 Bilan de fin d'année par l'équipe

En parallèle, l'équipe des professeurs a procédé à l'évaluation de l'année et même du cycle complet des deux années précédentes. Il s'en est dégagé que le second volet de l'objectif d'autonomie (l'aspect autonomie du groupe) n'avait été que minimalement atteint; peu d'étudiants l'avaient pris à leur compte et mis de l'avant. Au départ, l'expérience avait été perçue par la majorité des étudiants comme centrée sur l'expression et la réalisation de leurs besoins par le moyen de projets individuels. Le changement de cap proposé par la mise en situation du début de la seconde année n'avait jamais été intégré par l'ensemble du groupe étudiant qui était resté fixé à sa première image du Multi. Nous avons alors convenu que, dans l'optique d'un nouveau départ (nouveau à l'arrivée de la clientèle en septembre 1976), il faudrait que les deux facettes de notre objectif soient au moins également affirmées et traduites tant dans les activités pédagogiques que dans la modalités d'organisation.

Il nous fallait donc une structure de fonctionnement plus claire qui permette d'éviter le balancement du pouvoir entre l'individu et le groupe; une structure plus réaliste aussi en ce qu'elle ne postule pas l'existence d'un sens collectif dans le groupe étudiant mais qu'elle favorise son émergence par l'apprentissage des normes d'un fonctionnement collectif.

Lors de cette période d'évaluation, une autre insuffisance fut relevée dans l'opérationnalisation d'un des objectifs de la charte des étudiants: la décentralisation du pouvoir. Les auteurs de la charte avaient créé de toutes pièces une série de comités identifiés à des fonctions exercées par les professeurs avant la prise du pouvoir pédagogique par les étudiants; ils l'avaient fait sans évaluer correctement la nature de ces fonctions, ni le temps et l'ardeur requis pour les remplir. Ainsi, un comité comme celui du budget était composé de cinq (5) membres pour gérer

un budget tout à fait dérisoire. Il ne s'attachait donc à cette fonction que très peu de pouvoir, de prestige enfin, presqu'aucune valorisation, en telle sorte que les membres de ce comité démissionnaient à qui mieux mieux. A l'exception du comité pédagogique, presque tous les autres comités étaient en panne de valorisation. Sans pouvoir y répondre sur le champ, l'équipe s'est alors posée des questions du genre: le besoin de ces comités existait-il ? Dans quelle mesure la composition de ces comités n'était-elle pas un de leurs vices fondamentaux (les étudiants qui en étaient membres étant volontaires pour la plupart, leur représentation posant problème) ?

Enfin, l'équipe a évalué le fonctionnement du comité pédagogique. Il était le seul comité demeuré vivant jusqu'à la fin de l'année. Ses membres jouissaient d'un certain prestige, au moins de celui que le pouvoir confère. Sa composition ne relevait pas uniquement du volontariat; les étudiants qui voulaient en faire partie devaient être élus par l'assemblée générale. Ses responsabilités étaient diverses mais toutes touchaient à la corde sensible de la pédagogie dans sa conception, son administration et son évaluation. C'était là que se situait l'essentiel du pouvoir professoral et c'est dans les fonctions d'un tel comité que l'équipe devait puiser les attributs d'un objectif de co-gestion ou d'auto-gestion.

L'expérience **Mu**lti venait de compléter le cycle de ses deux premières années et elle y avait survécu. L'individualisme des premiers finissants en traduisait, à sa façon, les limites. Certes, ceux-ci avaient appris à mieux connaître leurs goûts, leurs aptitudes, leurs intérêts, et bon nombre d'entre eux avaient réussi à traduire ces apprentissages dans un choix d'orientation. Mais l'équipe avait voulu produire des agents de changement, alors qu'elle s'était retrouvée avec des individus plus conscients d'eux-mêmes, plus aptes à changer.

Mais cet individualisme avait ses limites à l'intérieur même du **Mu**lti. L'équipe avait réussi à provoquer par une série de mises en situation un mode d'administration du programme de formation par les étudiants. En situation d'accès au pouvoir, il s'était trouvé une clientèle pour l'exercer. Le pouvoir n'était plus le seul fief des professeurs, il était partagé et on se l'arrachait avec ardeur.

5.3 La rencontre de Cap-Rouge: quelques pistes intéressantes

Sur ces considérations, l'équipe des professeurs s'en est allée au carrefour info-doc, organisé à Cap-Rouge à la mi-juin 1976, qui portait sur des expériences interdisciplinaires (ou multidisciplinaires) réalisées au niveau collégial.

Première constatation à Cap-Rouge: sur la question du pouvoir pédagogique étudiant dans l'institution scolaire, le Multi de Sherbrooke semblait marginal. L'équipe était la seule à avoir insisté sur cet aspect en réalisant des expériences concrètes de co-gestion pédagogique pendant qu'ailleurs, la responsabilité de l'administration pédagogique semblait avoir été surtout le lot des professeurs-initiateurs de ces expériences.

Seconde constatation: l'équipe de Sherbrooke n'était pas la seule à déplorer l'individualisme des étudiants: les autres expériences représentées à Cap-Rouge, qui avaient d'étroits liens de parenté au niveau d'une attention aux besoins des étudiants, en arrivaient toutes, indépendemment de leur fonctionnement interne, à sur-développer l'individualisme chez les étudiants.

Enfin, dernière constatation: à la "Nouvelle Ecole" du Collège Dawson, les professeurs avaient introduit une vie de petits groupes dans leur structure de fonctionnement. En effet, en plus de leurs activités régulières de formation comme le projet ou l'atelier-cours, l'étudiant devait participer à une "bande", regroupement de dix à douze étudiants autour d'un animateur-professeur; il s'y faisait de tout et de rien, la raison de son existence étant de maintenir une structure d'accueil des étudiants et de créer un groupe d'appartenance où ceux-ci pouvaient comparer leurs expériences de tous les jours, en discuter, et dans une certaine mesure, les intégrer. De l'aveu de Patrice Powers, un des représentants de la Nouvelle Ecole, ces groupes fonctionnaient plus ou moins bien selon la clientèle qui les composait et les professeurs qui les animaient.

L'équipe a été très attentive à la présentation de cette expérience. Un tel mode de fonctionnement semblait permettre le regroupement des étudiants en des ensembles plus fonctionnels qu'une assemblée générale; on peut s'y

exprimer plus à l'aise à cause du petit nombre des participants. L'équipe a trouvé l'approche intéressante car elle réunissait certaines conditions qui pourraient favoriser l'apprentissage d'une vie sociale minimale au Multi. En lui fixant comme objectif de promouvoir le sens de la collectivité (perspective plus sociale qu'à Dawson), elle pouvait devenir une solution réaliste aux incertitudes et aux maladresses de notre fonctionnement collectif en assemblée générale et aux faiblesses des comités de la charte.

Les expériences présentées et les idées émises lors de ce colloque soulignaient la parenté, la presque complicité de pédagogues préoccupés d'ajuster leur enseignement aux besoins des étudiants. Nous partagions en commun les caractéristiques (comme la difficulté qu'ont les étudiants à participer à l'organisation de leur programme de formation) qu'une formule d'enseignement aussi particulière produit chez sa clientèle. Comme le dit l'adage, nous avions posé les plumes qui ont aidé ce genre de flèches à voler. Nous partagions enfin le risque commun de voir la société récupérer tôt ou tard, par la force des choses, les fruits d'expériences que nous croyions porteuses de changements sociaux. Nous en étions différemment conscients, toutes les tendances étant représentées de l'acceptation inconditionnelle au refus catégorique.

5.4 La préparation à la rentrée de la troisième année (septembre 1976)

Le passage de l'ancienne charte des étudiants à la structure de fonctionnement actuelle s'est fait à la fin d'août 1976. A ce moment, Michel Bousquet, le professeur de politique nouvellement arrivé au Multi, rendait compte au groupe du mandat qu'il avait reçu de revoir la charte pour en retenir les éléments compatibles avec notre intention d'orienter le Multi plus loin dans la dimension collective. Il devait de plus intégrer l'idée de la "bande" que nous avions ramenée de Cap-rouge et que nous appelions déjà cellule.

Ce qui caractérisait le document* que nous discutions durant la semaine qui précédait la rentrée d'août 1976, c'était le passage, endossé unanimement par tous les membres de l'équipe, de l'individu au petit groupe comme unité de base de la structure de fonctionnement du projet. Les objectifs spécifiques de la charte des étudiants, inspirés des objectifs du Multi tels que

* cf. annexe IV: la structure du Multi (août 1976)

conçus au départ de l'expérience, étaient alors mis en sourdine parce qu'ils incitaient à trop d'individualisme. Il fallait trouver un moyen concret de réaliser une vie collective, un apprentissage du groupe.

En cherchant ce moyen, le vocabulaire usuel de l'équipe changeait: on ne parlait plus "d'étudiant maître de son apprentissage..." mais plutôt "du s'éduquant, membre d'une cellule". Se trouvait dès lors pris un tournant dont l'équipe ne connaissait pas toutes les implications. Sur le plan idéologique, les professeurs allaient-ils s'entendre pour faire passer une part importante des apprentissages par le canal de la vie de groupe ? De plus, au niveau de l'intervention, auraient-ils les habiletés pour le faire ?

Une autre caractéristique des discussions du mois d'août 1976 résidait dans le passage rapide de la description de la structure de fonctionnement (v.g. le s'éduquant, la cellule, le conseil général, l'assemblée générale) aux modalités de fonctionnement de cette structure. Toute la seconde partie du document traite des rôles spécifiques des agents de la nouvelle structure; on y propose même un modèle de transition entre le cadre individuel et le cadre collectif. On était passé d'une invitation à la participation collective à la proposition argumentée d'un mode de fonctionnement en collectivité. Il est significatif, en ce sens, de comparer les affirmations de départ de la charte des étudiants (octobre 1975) et de la structure de fonctionnement actuelle (septembre 1976): dans le premier cas, il s'agit de "répondre aux besoins des membres du Multi"; dans le deuxième cas, "d'inscrire son développement dans celui d'un groupe".

Enfin, la notion si importante de pouvoir dans le Multi prenait elle-même une coloration plus collective: ainsi, on lit que "le s'éduquant...ne peut être en situation de pouvoir que s'il fait partie d'un groupe". Comparativement à la charte, la nouvelle structure proposait un pouvoir plus concentré: désormais, l'assemblée générale ne se réunirait que deux fois par semestre, une au début et l'autre à la fin (au lieu d'une douzaine, de septembre à décembre 1975); par ailleurs, un conseil général serait institué, entre les mains duquel passeraient toutes les décisions importantes (au lieu de six ou sept comités se les partageant). Telles étaient les composantes du nouvel exercice du pouvoir.

Il y avait là une modification importante des objectifs de la première charte qui affirmait vouloir "répartir le pouvoir à tous les membres en le décentralisant" (cf. charte 1975, 3.2.2). Cependant, dans l'exercice quotidien du pouvoir, le nouveau document ne faisait qu'entériner l'immense pouvoir du comité pédagogique en changeant son nom pour celui de conseil général. Cette transformation entraînait le passage d'une démocratie directe où chaque individu fait valoir ses droits, avec la part d'illusion qu'il y a là-dedans, à une démocratie indirecte par groupe interposé où l'on parle de "situation de pouvoir", de "pouvoir de groupe", de "nécessité d'entente sur des objectifs communs" et où enfin on demande aux étudiants de renoncer à une partie de leur pouvoir individuel pour permettre à un pouvoir collectif d'exister. Cette nouvelle structure devait être votée en assemblée générale à la rentrée.

5.5 Conclusion: une affirmation du groupe

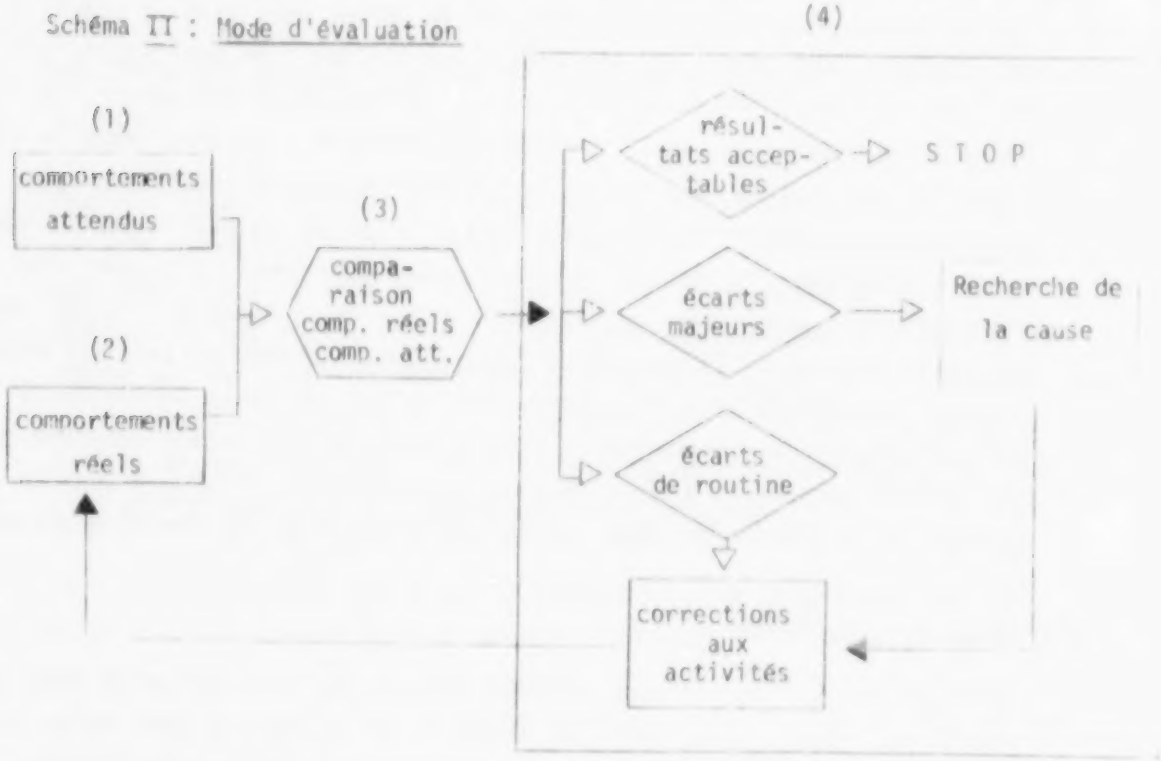
La nouvelle structure semblait en septembre 1976 une réponse pertinente aux vices de l'ancienne. L'axe de fonctionnement du projet passait de l'individu au groupe; en un sens, on pourrait interpréter les transformations que le Multi a subies de mai à septembre 1976 comme une affirmation du groupe. Cette transformation avait le mérite de ne pas engendrer la confusion de l'ancienne charte face à l'autonomie individuelle et collective; elle maintenait le premier aspect tout en faisant du second une priorité. Elle comportait aussi une large part d'inconnu: les membres-étudiants allaient-ils participer à la vie des cellules ? les professeurs auraient-ils les habiletés requises pour exercer une fonction d'animation de groupe ? l'équipe allait-elle parvenir au relatif consensus idéologique nécessité par une telle orientation ? Cette nouvelle structure paraissait plus fonctionnelle que l'ancienne, ses composantes pouvant s'imbriquer les unes dans les autres; mais il serait tout de même nécessaire d'y consacrer beaucoup de temps pour y parvenir et de nouveaux correctifs seraient tout de même nécessaires en cours de route.

CHAPITRE VI : UNE APPRECIATION SOMMAIRE DU PROJET *

6.1 De la façon de faire

Au terme de cette présentation du projet Multi, n'est-il pas approprié de rendre compte sommairement à la fois des résultats acceptables obtenus par ses promoteurs et des écarts majeurs survenus au cours de l'expérience. Cette appréciation sommaire se verra complétée par un bilan plus exhaustif dans le deuxième tome de ce rapport. Dans ce chapitre, notre approche va consister (cf.schéma II) à comparer certains comportements réels atteints (2) aux comportements attendus (1) définis à l'origine du projet en vue d'identifier d'une part, des résultats acceptables et, d'autre part, des écarts majeurs ou de routine. Une telle façon de faire permet de respecter la

Schéma II : Mode d'évaluation



ligne de développement suivie par les promoteurs du projet tout en rendant compte des résultats obtenus par voie de comparaison avec le dessein initial.

* Ce chapitre a été rédigé en décembre 1976 par C.Fournier et G.Denis à partir de données antérieures à juin 1976

.../

6.2 Les résultats acceptables

L'étudiant du Multi a pris des initiatives en réalisant des projets ou en participant à des ateliers; il s'est entraîné à planifier des projets selon la technique des objectifs opérationnels; il a acquis des méthodes de recherche en effectuant des sondages, des observations, des enquêtes; il a rencontré des gens du milieu et il s'est souvent engagé avec eux dans une action commune; il a exploré quelques disciplines de sciences humaines; il a clarifié le choix de son orientation professionnelle en s'interrogeant sur la nature de diverses professions et sur l'état du marché du travail; il s'est impliqué dans des travaux d'équipe, observant son rôle dans celle-ci et les comportements d'autrui; il a été confronté à diverses questions liées à la vie d'un grand groupe lors de sa participation aux débats en assemblée générale. A travers toutes ces activités lui fut donnée l'occasion de réfléchir sur lui-même et de cerner avec plus de précision ses intérêts, ses goûts, ses aptitudes, ses limites. Ne pourrait-on pas dire que le projet "Multi" a ainsi offert aux étudiants une période de "moratorium social" - selon l'expression d'Erickson - pendant laquelle il a joui d'une liberté relative en vue d'expérimenter des rôles nouveaux dans un environnement pédagogique original ? Dégagé en partie des obligations académiques usuelles, il a certes connu des moments d'instabilité, d'inquiétude, d'exaltation ou d'affaissement. Mais n'y aurait-il pas lieu de croire que ces multiples confrontations avec lui-même et avec son entourage ont pu contribuer à développer chez lui une confiance accrue en lui-même, à affermir une certitude de soi, à récupérer un certain contrôle de son devenir personnel, à mieux définir son insertion sociale, à oser en quelque sorte devenir lui-même par la construction de son identité propre ?

6.3 Les écarts de routine

Par écart de routine, il faut entendre un problème particulier de fonctionnement non prévisible au point de départ. Les données recueillies en vue du deuxième tome nous donnent peu d'indices à ce sujet; il faut plutôt s'en remettre à celles qui proviennent d'une "observation participante". Ces écarts de routine ont été produits tant par l'équipe des professeurs que par le groupe des étudiants. Ainsi, des styles de fonctionnement liés à des tempéraments différents chez les professeurs ont parfois créé des

.../

situations ambiguës pour les étudiants; ces difficultés ont pu être aplanies lors des rencontres hebdomadaires ou lors des sessions de croissance. Dans le même ordre d'idée, l'équipe a dû parfois prendre une position autoritaire avec des étudiants "problèmes" ou "marginaux", position qui n'était pas conforme aux objectifs du Multi. Quoi qu'il en soit, ces écarts n'ont pas causé de problème de fond et ils se sont résorbés dès que la situation se fut clarifiée.

6.4 Les écarts majeurs

Les problèmes majeurs dans le projet "Multi" sont de deux ordres: en premier lieu, il n'existe pas de liens explicites entre les objectifs et les activités de formation; en second lieu, l'équipe n'utilise que minimalement les résultats des actions d'évaluation pour réajuster systématiquement son action.

Faut-il rappeler que les différentes activités ont été mises en place plutôt par une intuition de leur adéquation avec les objectifs poursuivis que par une sélection effectuée en fonction de liens explicites établis entre ces derniers et les activités. Le retour continuel au sein de l'équipe de débats sur des questions fondamentales manifeste cette carence. Si de tels liens avaient été établis, peut-être aurait-on ainsi évité de nombreuses remises en question, facilité l'intégration de nouveaux membres à l'équipe et clarifié les modes de fonctionnement du projet .

Le tutorat de projet est un autre exemple typique de cet état de fait. Celui-ci était apparu à l'équipe comme une activité obligatoire pour tous les étudiants.En effet, il permettrait de leur offrir un support par la clarification des objectifs lors de la préparation du projet, par la consultation sur le choix des moyens lors de son exécution et par le feedback sur les résultats lors de l'évaluation post-activité. Le contact avec un tuteur assurait aux étudiants un point de référence et diminuait chez eux le sentiment d'insécurité suscité par le déroulement général du projet. Enfin, le tutorat rendait possible un minimum de contrôle sur le nombre de projets effectués et sur leur qualité. Or l'équipe n'a jamais explicité de lien

.../

entre ce mode d'intervention et les objectifs de formation définis à l'origine du projet.

Des remarques similaires peuvent être formulées quant à l'utilisation de la technique des objectifs opérationnels imposée aux étudiants lors de la présentation d'un projet. A l'usage, il est apparu que plusieurs d'entre eux ne sont pas capables d'utiliser rigoureusement cette technique. De plus, selon sa foi personnelle dans les vertus de cette dernière, chaque professeur y a eu recours en se montrant plus ou moins exigeant. Ne faudrait-il pas alors trouver d'autres approches appropriées au style d'apprentissage d'étudiants moins "planificateurs" et davantage "intuitifs" ou "spontanéistes" ? Autant l'enseignement traditionnel pouvait constituer un carcan pour certaines catégories d'étudiants, autant une approche pédagogique axée sur des projets peut en dérouter d'autres catégories.

Que dire de la question de la vie collective liée à la Charte et aux multiples comités issus de cette dernière ! La dimension collective de l'autonomie n'a jamais été un concept clair pour l'ensemble des professeurs; l'idée en fut discutée dans les phases préparatoires du projet et laissée de côté à ce moment-là; puis elle refit surface à la fin de la première année pour prendre l'importance que l'on connaît pendant la deuxième. Alors que la notion d'autonomie individuelle s'inscrit d'emblée dans une philosophie d'inspiration libérale, celle d'auto-gestion prend sa source dans la pensée socialiste, d'où une grande difficulté - pour ne pas dire une impossibilité - de les réconcilier dans une action concrète. Lors de périodes d'observation de certaines assemblées générales tenues par les étudiants du Multi sur ce sujet, on a noté que ceux-ci bloquaient sur les mêmes points que les professeurs: quel degré d'autonomie individuelle doit-on accorder à l'étudiant face aux normes décrétées par une structure collective comme l'assemblée générale ? quel degré de contrainte cette dernière peut-elle exercer sur l'individu ? quel est le rôle du professeur dans un tel contexte ? On peut facilement se représenter les tiraillements internes créés dans l'équipe par ces questions et l'incohérence qu'une telle situation a pu provoquer dans les interventions des professeurs.

L'autre déficience majeure du projet tient au fait que l'équipe n'a pas su exploiter toutes les informations recueillies lors des démarches d'évaluation. Ainsi l'équipe de professeurs n'a pas tiré le maximum des instruments d'évaluation des projets étudiants. Par exemple, le bilan-synthèse rendait possible l'identification des niveaux cognitifs ou affectifs que l'étudiant avait atteints dans ses activités. Or, rarement trouvait-on dans le dossier étudiant des indications opérant une synthèse des notations partielles effectuées à des moments différents. Une telle indication aurait pu faire le point sur l'évolution de l'étudiant,en complétant la note académique d'une explication brève mais significative comme celle-ci: "cet étudiant travaille toujours au niveau de l'application; il n'a jamais réalisé de projet nécessitant des aptitudes d'analyse ou de synthèse".

La même remarque peut s'appliquer au niveau de l'évaluation de l'équipe ou du projet. Les réunions hebdomadaires ont permis à l'équipe de fonctionner par consensus, exception faite des questions relatives à la dimension collective. Toutefois, les suites à donner ont traîné en longueur; tout se passait comme si l'équipe prenait pour acquis qu'une solution esquissée verbalement se traduisait automatiquement dans la réalité.

Il ne faudrait pas cependant noircir de façon excessive le portrait qui se dégage de ce court bilan. Car l'équipe n'aurait-elle que ce seul mérite d'avoir osé tenter quelque chose pour apporter un élément de solution aux problèmes des étudiants de Sciences humaines,qu'il faudrait lui en savoir gré. De plus, il est facile de commenter après coup une action passée; dans le feu de l'action, le promoteur d'un projet a-t-il le loisir ou les ressources pour analyser minitieusement le déroulement du cours des choses ? Le plus souvent, il n'a pas d'autre choix que de courir au plus pressé ! Finalement, il faut attendre les résultats de l'analyse des activités éducatives présentés dans le deuxième tome pour dresser un bilan plus exhaustif du projet.

TOME II : UNE APPRECIATION DE SES ACTIVITES EDUCATIVES

CHAPITRE VII: LES PROJETS REALISES PAR LES ETUDIANTS *

7.1 Une démarche d'apprentissage par projet

En supprimant le programme traditionnel de cours, l'équipe du Multi opérait une mise en situation dans laquelle l'étudiant se voyait proposer une démarche de conception et de réalisation de projets conformes à ses goûts et à ses intérêts. Dans un environnement pédagogique où une grande latitude est ainsi laissée à l'étudiant, il apparaissait important d'analyser les projets effectivement réalisés par les étudiants pour: 1) cerner la nature de ceux-ci; 2) identifier le type d'activités privilégiées pour les réaliser; 3) évaluer les résultats obtenus; 4) circonscrire les interventions des professeurs. Voilà ce que nous nous proposons d'effectuer dans le présent chapitre.

7.2 La grille d'analyse

Pour recueillir les données requises à cet effet, nous avons construit une grille d'analyse dont chaque catégorie fut définie opérationnellement (cf. annexe V : Grille d'analyse des projets des étudiants). Tous les projets effectués pendant les trois premières sessions (74-3, 75-1, 75-3) d'existence du Multi (cf. annexe VI : Liste des projets étudiants) furent analysés et transcrits dans cette grille. Cette codification fut opérée par une seule personne, les fonds limités dont nous disposions ne nous permettant pas de recourir à des méthodes plus rigoureuses.

7.3 La nature des projets

7.3.1 Les thèmes étudiés

Si l'on résume le contenu cognitif des projets dans une perspective multi-disciplinaire, on constate que les trois premières sessions du Multi ont touché quatre grands thèmes: l'éducation, le groupe, l'expression/communication, la société.

---

* Ce chapitre a été rédigé par C.Fournier et G.Denis en février 1977.

.../

A) L'éducation: ce fut certes le thème étudié et discuté par le plus grand nombre d'étudiants. Impliqués dans une expérience pédagogique, les étudiants se sont vus presque continuellement questionner sur le sens de l'action entreprise. Le grand débat autour de l'évaluation a suscité des réflexions sur les objectifs du niveau collégial, sur le mode d'évaluation dans le système traditionnel, sur la nécessité de l'évaluation et sur les modalités pour la faire. De plus, les projets d'animation poursuivaient des objectifs éducatifs reposant sur une conception de l'homme, de l'adolescence, de l'enfance, qu'il a fallu expliciter. Finalement, les projets reliés à l'orientation professionnelle abordaient souvent la question du système d'éducation sous l'angle des exigences académiques requises par une carrière et du processus de sélection sous-jacent aux prérequis universitaires.

B) Le groupe: les phénomènes de groupe ont été vus sous deux angles: celui du petit groupe, celui du grand groupe (l'assemblée générale). Environ la moitié des projets ont été réalisés en équipe. Comme l'équipe de professeurs avait prévu des grilles d'évaluation du fonctionnement de l'équipe, chaque étudiant a discuté de son rôle tant au plan de la tâche à accomplir qu'à celui du climat ou de sa relation avec autrui. Quant à l'assemblée générale, elle a permis, entre autres choses , d'initier les étudiants aux règles de procédure d'une assemblée délibérante. Elle a aussi suscité de longues discussions autour de l'appartenance à cette collectivité que formait le Multi. Certains ont refusé de s'impliquer dans les mécanismes collectifs, préférant poursuivre un cheminement individuel ou en petites équipes. La majorité a reconnu cependant l'importance d'une structure collective (assemblée générale, charte, comités, etc...) par leur participation aux assemblées générales. Une minorité s'est fortement impliquée dans les mécanismes de cette structure.

C) L'expression/communication: on peut regrouper autour de ce thème bon nombre de projets portant sur les relations humaines, sur l'expression théâtrale ou audio-visuelle et sur l'étude des langues. Suite aux ateliers de croissance personnelle, quelques étudiants

.../

TABLEAU II : Domaine de connaissance et habiletés visés par les projets

Domaine de connaissance	Nbr. de projets	Nbr. d'étudiants	Ordre
Arts	11	18	
Administration	2	3	
Biologie	1	1	
Edition	1	1	
Education physique	3	3	
Géographie	12	24	6
Histoire	12	19	
Information profes.	33	44	4
Lettres	21	61	2
Para-psychologie	1	1	
Pédagogie	10	25	5
Philosophie	9	9	
Psychologie	31	84	1
Sciences sociales	39	60	3
Théologie	5	6	
Zoologie	3	6	

Habiletés: Méthodes & Techniques	Nbr. de projets	Nbr. d'étudiants	Ordre
Analyse (roman, contenu)	6	12	
Animation	13	59	1
Artisanat	3	15	
Audio-visuel	11	49	2
Cartographie	1	3	
Classification	3	8	
Code Morin	1	1	
Danse	1	1	
Décoration	1	4	
Ecriture	2	2	
Graphisme	2	2	
Langue	3	9	
Organisation	7	30	5
Procédure d'AG	3	4	
Ski nautique	1	1	
Soins	3	3	
Spectacles	4	41	3
Techniques de recherche (sondage, interview)	16	39	4

ont présenté des projets poursuivant des objectifs d'expression de soi ou de communication avec autrui. Les ateliers de théâtre et les projets audio-visuels ont permis l'expression de sentiments, d'idées et d'expériences vécues. Enfin l'étude des langues a donné l'occasion aux étudiants d'améliorer leurs moyens de communication.

D) La société: Environ le tiers des étudiants ont effectué des projets qui visaient explicitement l'étude de la société: projet sur l'économie de l'Estrie, sur le gouvernement municipal, sur les pays en voie de développement, sur la criminalité, sur les prisons, etc... La structure collective a également fourni l'occasion aux étudiants de vivre, à l'échelle d'une centaine de personnes, divers phénomènes politiques. Toutefois, il n'est pas certain que tous les étudiants aient approfondi cette réalité politique, aucun mécanisme n'ayant été pensé pour récupérer systématiquement l'expérience vécue dans cette quasi-simulation.

7.3.2 Les disciplines touchées

L'examen du tableau II révèle que le domaine de la psychologie a été le plus souvent abordé par les projets des étudiants. Ce phénomène peut s'expliquer par plusieurs facteurs. D'abord, le fonctionnement de l'ensemble de l'expérience Multi fut axé , lors de la première année (74-75) uniquement sur le tutorat de projets. Comme l'équipe demandait aux étudiants d'explorer leurs goûts, leurs intérêts ou leurs aspirations, il n'est pas étonnant que beaucoup d'entre eux aient fait appel à la psychologie pour le faire. De plus, la démarche d'orientation professionnelle qui fut éminemment présente lors de cette première année impliquait une réflexion sur soi, et donc des éléments de psychologie. Enfin, certaines carrières vers lesquelles les étudiants entrevoyaient s'orienter nécessitent une formation en psychologie: les sciences de l'éducation, l'orthopédagogie, l'éducation spécialisée, l'animation en garderie ou à la maternelle, etc...

Au second rang, nous retrouvons le domaine des lettres, L'activité dominante dans ce secteur fut le théâtre. A chaque session, les étudiants

.../

ont monté des pièces de théâtre. Le deuxième type d'activité a trait à l'étude des langues, surtout l'anglais et l'espagnol. Enfin, quelques étudiants ont procédé à des analyses de romans pour améliorer la qualité de leur français écrit. Presqu'ex aequo avec les lettres se trouvent les sciences sociales. On y retrouve des projets touchant la sociologie, la politique, l'économique et l'anthropologie.

L'information professionnelle vient en quatrième lieu. Le nombre de projets dans ce domaine a confirmé une perception de l'équipe selon laquelle bon nombre d'étudiants se retrouvent en sciences humaines sans but précis ou sans orientation professionnelle bien identifiée. Cette réflexion sur l'orientation aurait été bénéfique également aux étudiants qui avaient arrêté leur choix d'une carrière. Par exemple, une étudiante a constaté, suite à des stages dans le milieu, que le niveau élémentaire convenait mieux que celui du pré-scolaire à ses intérêts et à ses capacités.

7.3.3 Les habiletés développées

Il faut distinguer la notion d'habileté de celle de connaissance, cette dernière faisant référence aux notions de base et aux théories, alors que l'autre se situe au niveau de ce que Bloom appelle l'application, l'analyse ou la synthèse.

Comme l'indique le tableau II, le domaine des techniques d'animation est celui dans lequel le plus grand nombre d'étudiants ont voulu développer certaines habiletés. Ces techniques ont été employées dans les projets d'intervention en milieu scolaire ou apparenté. Rappelons que ces techniques ne font pas partie du programme traditionnel de Sciences Humaines.

La catégorie "audio-visuel" comprend tous les projets concernant la photographie, le diaporama, le film, le vidéo, la bande dessinée. La production de diaporama a été le moyen privilégié, par les "voyageurs", de diffusion de leur récit de voyage.

.../

Dans le domaine du théâtre, beaucoup d'habiletés ont fait l'objet d'apprentissage: l'éclairage, le choix ou la conception de costumes, les decors , la musique, le maquillage, la mise en scène, la planification des répétitions, etc...

Les étudiants ont eu recours principalement à deux types de techniques de recherche: l'enquête et l'observation. Le premier s'est pratiqué surtout au sein de projets portant sur le Multi: des étudiants ont effectué des sondages ou des entrevues auprès de leurs confrères pour cueillir des informations utiles à l'organisation du projet. Le second type s'est retrouvé dans les stages, l'étudiant se devant d'observer l'action des professionnels en place sans pouvoir y intervenir autrement que sous supervision très étroite.

Les méthodes d'organisation ont trouvé place dans les préoccupations des étudiants, lorsque ces derniers ont commencé à définir la structure collective du Multi. Ils ont opté pour une charte qui remettait le pouvoir législatif à une assemblée générale et le pouvoir exécutif à des comités, dont le plus important fut le comité pédagogique. Pour définir , implanter et maintenir cette structure, les étudiants ont étudié, vécu et résolu de multiples problèmes organisationnels.

7.4 Les modes de réalisation des projets

Quels ont été les moyens choisis par les étudiants pour réaliser leurs projets ? Le tableau III nous indique que la recherche sous forme de lecture ou d'enquête demeure le fondement des projets étudiants, même dans un contexte de libre choix.

TABLEAU III: Les modes de réalisation des projets

TYPE D'ACTIVITES	fréquence	ordre
Recherche	95	2
Lecture	96	1
Enquête	34	
Conception	60	3
Programmation	60	4
Intervention	52	6
Manipulation	23	
Expression	39	
Milieu	55	5

Imposées par la structure du Multi, les activités de conception et de programmation se sont donc retrouvées dans la majorité des projets. Enfin, un grand nombre de projets visaient à effectuer une intervention et souvent dans le milieu régional à l'extérieur du Collège. Ce type d'activités, sans être nouveau dans le système scolaire, n'était pas très fréquent dans le programme traditionnel de Sciences humaines.

7.5 L'évaluation des projets

7.5.1 Les moyens utilisés

La production d'un rapport et une entrevue avec le tuteur ont été les moyens les plus utilisés pour faire l'évaluation des projets; on se rappelera que les étudiants étaient obligés de compléter, à la fin de chaque session, un bilan-synthèse qui devenait la base de l'entrevue d'évaluation.

7.5.2 La qualité des projets

Nous avons demandé aux tuteurs d'attribuer une cote, sur une échelle de cinq points, aux projets qu'ils avaient supervisés. Les résultats d'une telle procédure doivent être interprétés avec nuance,les critères d'appréciation n'étant pas explicités.

TABLEAU IV: Qualité des projets

INDICE		1ère session	2e session	3e session	TOTAL
Faible	1	9	1	5	15 (9.8%)
↓	2	9	5	7	21 (13%)
	3	12	18	9	40 (26%)
	4	14	16	14	44 (28%)
Très bon	5	5	5	5	15 (9.8%)
Ne sais pas	?	6	9	4	19 (12%)
TOTAL		55	54	44	153 (100%)

Toutefois, à titre indicatif, le tableau IV nous permet de constater qu'environ 38% des projets étaient de bonne qualité, 26% de qualité moyenne et 23% de qualité plutôt faible.

7.6 Liens des projets avec l'orientation professionnelle

Le tableau V nous indique que 39 % des projets ont porté directement sur l'orientation. De plus, il y a lieu de croire que des consultations avec le conseiller en orientation n'ont pas toujours fait l'objet de projets inscrits à leur dossier.

TABLEAU V : Projets et orientation professionnelle

1.	Peu de liens avec l'orientation	: 40% des projets	
2.	Liens secondaires avec l'orientation	: 21% " "	
3.	Cueillette de données sur l'orientation	: 18% " "	39%
4.	Sélection de choix possibles	: 07% " "	
5.	Choix d'une orientation	: 14% " "	

De telles données laissent voir que beaucoup de questions ou d'intérêts des étudiants ont gravité autour de ce sujet.

7.7 Type d'interventions des professeurs

L'orientation et les modes de fonctionnement du projet Multi ont amené une modification dans le rôle de professeur en comparaison de celui du secteur traditionnel. Le dernier est appelé à jouer surtout un rôle d'expert,tandis que celui du Multi serait plutôt du type "facilitateur".

Le tableau VI nous indique que ce rôle de facilitation se modifie à la fois selon les besoins immédiats de l'étudiant et selon le moment où le professeur intervient dans le déroulement du projet.

.../

TABLEAU VI : Rôle des professeurs

ROLE	Identification des besoins	Formulation des objectifs	Choix et planification des activités (moyens)	Evaluation
Animation	31	34	18	-
Clarification	75	128	-	-
Consultation	79	-	120	-
Organisation	-	-	33	-
Feedback	-	95	-	151
Support technique	-	60	36	87

7.8 Discussion des résultats

Le tutorat de projets a été un des pôles de développement du projet Multi, occupant une place prépondérante dans les interventions de l'équipe lors de la première année. L'idée de projets réalisés par les étudiants n'est pas nouvelle dans le système scolaire; au niveau collégial, on retrouve par exemple, des projets de fin d'étude dans quelques programmes du secteur professionnel. Mais alors que de tels projets se situent habituellement dans le prolongement d'un cours ou d'un programme et donc, à l'intérieur d'un cadre bien délimité, l'équipe du Multi a voulu leur donner une autre orientation en souhaitant qu'ils émanent des besoins ou des intérêts des étudiants.

L'examen des projets réalisés par les étudiants du Multi permet de constater que cette approche de l'équipe a eu quatre effets: en premier lieu, elle a permis à des étudiants de poursuivre des travaux assez similaires à ce qui se fait dans le système traditionnel (v.g. analyse de romans, dissertation, essai,...); en second lieu, elle a rendu possible des projets

d'observation, d'enquête ou d'intervention dans le milieu (v.g. animation dans une garderie ou à l'élémentaire, étude du système carcéral, observation de la vie politique municipale...); en troisième lieu, elle a instauré un mécanisme d'accréditation d'activités relevant traditionnellement du secteur para-scolaire (v.g. les voyages, le bénévolat dans le milieu, la participation à des organismes étudiants, les métiers d'art, la bande dessinée,...); enfin, elle a fourni à beaucoup d'étudiants la possibilité d'explorer très concrètement des questions liées à l'orientation professionnelle (v.g. stage en rééducation, rencontre avec des professionnels, examen des structures d'accueil du niveau universitaire,...). Ces effets nous indiquent que le tutorat de projet, considéré comme un processus de facilitation qui aide l'étudiant à clarifier ses besoins et à identifier ses intérêts, a donné cours à la réalisation d'activités éducatives permettant une appropriation personnelle de la part de l'étudiant.

Les résultats permettent aussi d'esquisser certaines limites d'une pratique pédagogique qui serait édifiée sur les seuls intérêts immédiatement présents chez les étudiants. On peut remarquer que, dans plusieurs projets, les interventions de l'équipe ont été du type "animation", manifestant par là que les besoins, chez certaines catégories d'étudiants, ne s'expriment pas automatiquement par des intérêts bien définis. On peut noter également que bon nombre de projets se sont poursuivis pendant trois sessions; cela pourrait tout à la fois manifester une continuité dans les projets comme une carence en terme de diversité des intérêts. De plus, la remarquable convergence des projets autour de quelques grands thèmes illustre bien le modelage socio-culturel des besoins; ces derniers n'expriment pas uniquement des pulsions internes de la personne, mais ils répondent aussi à certaines conditions objectives inhérentes aux situations dans laquelle elle évolue. L'expérience immédiate d'une personne est le fruit de son histoire personnelle telle qu'elle a été vécue dans un milieu socio-culturel donné. Une pratique pédagogique peut s'appuyer sur ce vécu, mais la pauvreté relative de ce qui en émerge ne convainc-t-elle pas de la nécessité de créer dans le système scolaire un environnement pédagogique suscitant chez les étudiants de nouveaux centres d'intérêt ?

Une pratique pédagogique axée sur le tutorat de projets personnels soulève une série de problèmes liés à leur encadrement: si les projets doivent émerger des besoins des étudiants, quel degré de contrainte une équipe de professeurs peut-elle alors introduire dans le fonctionnement quotidien ? Par exemple, que doit-on faire face à un étudiant qui ne ressent pas le besoin de réaliser de projets ? Par ailleurs, toutes les catégories de projets sont-elles acceptables: travaux manuels, métier d'arts, musique, arts plastiques, travaux audio-visuels, activités para-scolaires, etc...? De plus, à quelles exigences le projet doit-il satisfaire: degré d'articulation lors de la présentation, temps requis pour sa réalisation, modalités d'inscription et d'acceptation, contrôles périodiques dans l'exécution ? Finalement, quelles en seront les modalités d'évaluation: qui la fera, selon des critères de performance ou de cheminement, quel mode de notation sera utilisé ? Selon les réponses concrètes effectivement données à ces questions, le tutorat de projets prendra des orientations très différentes dans la pratique quotidienne.

7.9 Conclusion: autonomie ou individualisme

En laissant émerger des intérêts immédiats des étudiants des projets, l'équipe du Multi croyait que ces derniers prendraient ainsi en charge leur formation en réalisant des activités significatives pour eux. Cette pratique pédagogique repose sur une certaine conception du rôle d'étudiant: à travers les méandres de son histoire personnelle, l'étudiant aura pris conscience de l'existence de multiples phénomènes présents dans son univers socio-culturel. Il se sera intéressé de façon particulière à certains d'entre eux,de sorte qu'il aura développé le goût d'entreprendre des projets qui manifesteront par des réalisations concrètes l'intérêt qu'il leur porte. Lorsqu'il s'amènera au Multi, l'équipe attendra de lui qu'il manifeste spontanément un empressement à effectuer des projets, qu'il puisse définir avec clarté les objectifs qu'il poursuit, qu'il fasse preuve d'un haut degré de motivation et d'implication personnelle lors de son exécution et qu'il soit capable de voir d'un oeil critique la qualité de ses réalisations. Un tel modèle nous semble exprimer d'une manière plus poussée le désir de générations de professeurs qui ont souhaité que l'étudiant se

conforme au rituel du cérémonial scolaire, non pas sous l'effet de contraintes symbolisées par la réussite (ou l'échec) scolaire, mais par adhésion à des valeurs de curiosité intellectuelle, de goût de l'étude, de discipline personnelle. Le Multi allait-il réussir, sans coup férir, là où tout le système scolaire bute ?

En levant largement le système de contraintes académiques, l'équipe instaurait, pour les étudiants, une période de "moratorium social" pendant laquelle ces derniers pouvaient expérimenter des rôles nouveaux dans une situation de grande liberté. Confronté à lui-même ou à son environnement par la réalisation de projets nés de ses intérêts, l'étudiant pouvait développer une confiance accrue en lui-même, affermir une certitude de soi, accroître un certain contrôle de son devenir personnel, devenir plus autonome en construisant son identité propre.

Comme nous l'avons vu, l'action de l'équipe aurait eu pour effet de promouvoir l'autonomie en accentuant, trop souvent, l'individualisme des étudiants. Le "moratorium social" aboutissait un renforcement de l'individualisme du système, en supprimant bon nombre d'éléments de compétition individuelle et de rendement mesuré par des critères de compétence ou de productivité. Les problèmes soulevés par l'encadrement des projets ont amené l'équipe à chercher à introduire des modes collectifs (via le comité pédagogique) d'autorégulation de ce pouvoir pédagogique dont les professeurs s'étaient départis. Cette tentative d'encadrement collectif s'est heurté à une fin de non-recevoir de la part de la majorité des étudiants qui refusaient de voir restreindre cette liberté que chacun d'entre eux s'était vu remettre sur un plateau d'argent.

CHAPITRE VIII: L'ATTEINTE DES OBJECTIFS DE FORMATION *

8.1 Le tableau des objectifs

Un projet interdisciplinaire comme celui de l'équipe du Multi tentait d'éviter une spécialisation prématurée de l'étudiant par l'instauration d'une pratique pédagogique orientée vers le développement de sa formation générale. Lors de la phase préparatoire du projet, l'équipe avait défini cette formation générale à travers un ensemble d'objectifs généraux et spécifiques (cf. annexe I) polarisés par la notion d'autonomie. Les questions auxquelles nous voudrions répondre dans ce chapitre peuvent être formulées comme suit: dans quelle mesure les étudiants du Multi ont-ils atteint ces objectifs en réalisant des projets selon leurs intérêts ou en participant volontairement à des ateliers ? dans quelle direction une revision de ces objectifs - si nécessité il y a - pourrait-elle s'opérer ? Pour trouver une réponse à ces questions, nous avons construit une table de spécification pour l'ensemble du programme selon la méthodologie définie par Bloom.

8.2 La table de spécification

Une table de spécification est une matrice qui met en relation les objectifs généraux, les comportements attendus (les objectifs spécifiques) et le contenu d'un programme (cf. schéma III). En ordonné sont énumérées les activités des étudiants (le contenu); en abscisse,on retrouve les

Schéma III : Table de spécification

OBJECTIFS / ACTIVITES	Objectif I	Objectif II	Objectif III
Activité I	1.1 - 1.3	2.4	3.7
Activité II	1.2	2.1 - 2.3	3.1 - 3.2
Activité III		2.1	3.5

* Ce chapitre a été rédigé par C.Fournier et G.Denis en avril 1977.

.../

objectifs généraux; chaque activité est reliée aux objectifs qu'elle permet d'atteindre par l'intermédiaire des comportements attendus inscrits dans les diverses cases. Par exemple, dans le schéma III, la première activité a donné l'occasion à l'étudiant d'atteindre les comportements 1.1 et 1.3 du premier objectif général, le comportement 2.2 du second, et ainsi de suite.

A titre d'exemple concret, nous présentons dans le tableau VII une page d'analyse dans laquelle quelques projets effectivement réalisés par les étudiants sont mis en relation avec le tableau des objectifs du Multi. Dans cet exemple, on constate qu'un projet d'animation à la Commission scolaire dans la section "Arts plastiques" a permis à ses promoteurs d'atteindre les comportements 1.1, 1.2 a b c d, 1.3 de l'objectif "prendre des initiatives", les comportements 3.1, 3.3a, 3.7, ... de l'objectif "se connaître" et ainsi de suite.

8.3 La procédure de codage

A partir de la grille d'évaluation (cf. annexe II, Appendice I) remplie pour chaque projet, un responsable de la recherche a codé tous les projets en terme de comportements attendus. Une telle démarche n'avait d'intérêt qu'en autant qu'elle permettait d'établir des différences dans l'atteinte des objectifs. Une lecture d'ensemble du tableau VII nous indique que telle est la situation, le projet d'animation à la CSCS se révélant différent de celui de construction de maquettes ou de celui du Comité pédagogique. Cette méthode comporte aussi ses limites: d'abord le codage s'est effectué à deux niveaux: à celui du tuteur et à celui de l'analyste des projets; ensuite, le codage de l'analyste n'a pas été soumis à une méthode de contrôle, comme celle des juges par exemple. D'où l'impossibilité de déterminer le degré de fidélité de l'instrument.

Quant aux ateliers, ils ont été évalués à l'aide d'un questionnaire. Toutefois, les circonstances prévalant pendant la période de négociation de l'année scolaire 1975-1976 nous ont permis de rejoindre seulement 20% des participants aux divers ateliers. Les résultats devront donc être interprétés avec beaucoup de prudence.

.../

PROJETS / OBJECTIFS SPECIFIQUES	N°	1. Prendre des initiatives	2. Aimer ce que l'on fait	3. Se connaître	4. Fonctionnement en groupe	5. Sens critique	6. Aptitudes à la recherche	7. L'esprit de synthèse	8. Répondre aux besoins et aux attentes.	9. Réponse à l'université	10. Connaître son milieu	11. S'impliquer dans le milieu
Animation à la CSCS Section: arts plastiques.	23	1.1 1.2 abcd 1.3		3.1 3.7 3.3a 3.8 3.6b 3.9 3.10 3.11	4.1 4.4 4.2 4.5 4.3abc	5.1 5.5			8.1 8.2	9.1	10.1	11.1 11.2 11.3
Maquettes d'après des cartes topographiques	24	1.1 1.3		3.6 bc	4.1 4.4		6.1 6.3 6.4		8.1 8.2 8.3	9.1		
Participer à l'atelier de géo. (tourisme)	25	1.1			4.1 4.4				8.1 8.2 8.3	9.1		
Reconstituer l'affaire Donald Morisson du XIXè siècle	26	1.1 1.2abcd 1.3		3.8 3.10	4.1 4.3a 4.4		6.1 6.6 6.2 6.7 6.3 6.8 6.4	7.1 7.7 7.2 7.8 7.5cd 7.6	8.1 8.2 8.3	9.1		
Comité pédagogique	27	1.1 1.3		3.1 3.7 3.2 3.8 3.4ab 3.9 3.5 3.10 3.6b 3.11	4.1 4.2 4.3abcde 4.4	5.4abc 5.5 5.6a	6.1 6.3 6.6 6.8	7.1 7.6 7.3 7.7 7.4 7.8 7.5ahc		9.1		
Animation à la CSCS Section: cinéma théatre	28	1.1 1.2abcd 1.3		3.1 3.7 3.3a 3.8 3.6b 3.9 3.10 3.11	4.1 4.4 4.2 4.5 4.3abc	5.1 5.4 ab 5.5			8.1 8.2	9.1	10.1	11.1 11.2 11.3

TABLEAU VII: Une page d'analyse des projets.

Malgré toutes ces déficiences méthodologiques, cette approche nous paraît offrir un intérêt certain de par la vision globale du programme qu'elle rend possible.

8.4 Résultats

Les tableaux VIII à IX présentent la fréquence des différents comportements présents dans les projets étudiants et dans les ateliers. Examinons ces résultats.*

8.4.1 "Prendre des initiatives"

Le comportement 1.1("choisir une activité pour l'intérêt qu'elle suscite") est présumé atteint dans tous les projets de par la structure même du Multi. Cependant la mesure du niveau d'intérêt effectivement présent dans les activités nécessiterait une opérationalisation plus poussée.

Le comportement 1.2 ("définir ce qu'il veut apprendre, les étapes à parcourir dans son apprentissage, les moyens à employer ainsi que les modalités d'évaluation de chaque étape d'apprentissage") est un comportement très global correspondant à peu près au fonctionnement par projet selon la technique des objectifs opérationels. Si la fréquence "84" indique que les étudiants y ont eu recours dans la majorité des projets, d'autres observations nous amènent à conclure que cette technique n'est parfaitement maîtrisée que par environ 30% d'entre eux.

Le comportement 1.3 ("réaliser le travail que l'on a soi-même choisi") apparaît contenu implicitement dans les deux premiers.

Quant au comportement 1.4 ("ne pas reproduire une interprétation des faits déjà faite ou un comportement déjà acquis"), il est à peu près absent sauf dans quelques ateliers d'acquisition de connaissance.

---

* Pour s'y retrouver dans cette présentation des résultats, nous suggérons au lecteur de lire en parallèle le tableau des objectifs (cf. annexe I) et les tableaux VIII et IX.

OBJECTIFS SPECIFIQUES →	1. Prendre des initiatives		2. Aimer ce que l'on fait		3. Se connaître		4. Fonctionnement en groupe		5. Sens critique		6. Aptitudes à la recherche		7. L'esprit de synthèse		8. Répondre aux besoins et aux attentes.		9. Réponse à l'université		10. Connaître son milieu		11. S'impliquer dans le milieu	
	C*	F*	C	F	C	F	C	F	C	F	C	F	C	F	C	F	C	F	C	F	C	F
	1.1	x 148		-	3.1	x 29	4.1	x 46	5.1	x 53	6.1	x 91	7.1	x 40	8.1	x 50	9.1	x86	10.1	x 67	11.1	x58
	1.2	x 84			3.2	x 6	4.2	x 29	5.2	x 5	6.2	x 26	7.2	x 29	8.2	x 67			10.2	x 44	11.2	x29
	1.3	x 118			3.3	x 19	4.3	x 32	5.3	x 23	6.3	x 53	7.3	x 60	8.3	x 38			10.3	x 34	11.3	x14
	1.4	x -			3.4	x 6	4.4	x 60	5.4	x 16	6.4	x 39	7.4	x 29					10.4	x 13		
					3.5	x 8	4.5	x 49	5.5	x 60	6.5	x 7	7.5	x 62					10.5	x 17		
					3.6	x 28			5.6	x 29	6.6	x 9	7.6	x 8					10.6	x 5		
					3.7	x 25					6.7	x 3	7.7	x 42								
					3.8	x 28					6.8	x 46	7.8	x 11								
					3.9	x 66																
					3.10	x46																
					3.11	x17																

TABLEAU VIII : Fréquence de chacun des comportements attendus pour l'ensemble des projets des étudiants.

* C: No. du Comportement - F: Fréquence

OBJECTIFS SPECIFIQUES	1. Prendre des initiatives	2. Aimer ce que l'on fait	3. Se connaître	4. Fonctionnement en groupe	5. Sens critique	6. Aptitudes à la recherche	7. L'esprit de synthèse	8. Répondre aux besoins et aux attentes.	9. Réponse à l'université	10. Connaître son milieu	11. S'impliquer dans le milieu
	1.1 x 22	2.1 x 10	3.1 x -	4.1 x 22	5.1 x 6	6.1 x 11	7.1 x 9	8.1 x 7	9.1 x 8		
	1.2 x 9	2.2 x 11	3.2 x -	4.2 x 21	5.2 x -	6.2 x 11	7.2 x 8	8.2 x 11			
	1.3 x 10		3.3 x 1	4.3 x 18	5.3 x -	6.3 x 10	7.3 x 4	8.3 x 6			
	1.4 x 6		3.4 x 5	4.4 x 22	5.4 x 16	6.4 x 11	7.4 x 9				
			3.5 x 18	4.5 x 11	5.5 x 18	6.5 x -	7.5 x 11				
			3.6 x 18		5.6 x 7	6.6 x 8	7.6 x 7				
			3.7 x -			6.7 x 6	7.7 x 7				
			3.8 x -			6.8 x 9	7.8 x 6				
			3.9 x -								
			3.10 x10								
			3.11 x 9								

TABLEAU IX Fréquence de chacun des comportements attendus pour les ateliers.

Cet objectif et les comportements qui s'y rattachent nécessiteraient une reformulation autour de deux éléments: la capacité à fonctionner dans une démarche par projet; le degré plus ou moins intense d'intérêt, de libre choix, ou de goût personnel présent lors de la réalisation des projets spécifiques.

8.4.2 "Aimer ce que l'on fait"

Il y a nécessité de reformuler cet objectif qui apparaît assez voisin des comportements 1.1 et 1.3. Par ailleurs, le matériel ne contenait aucun indice permettant de mesurer l'atteinte de cet objectif.

8.4.3 "Se connaître"

Les comportements 3.1 ("identifier ses motivations face au Sc. humaines et au Cegep") et 3.2 ("comparer les attitudes et les comportements que présente l'étudiant au Secondaire et au Cegep") apparaissent comme des éléments d'une réflexion sur l'orientation professionnelle. Cette dernière, quoique présente dans les activités du Multi, ne fait pas explicitement partie du tableau des objectifs généraux. Ne serait-ce pas là une lacune à corriger ?

Si l'on donne au comportement 3.3 ("identifier et décrire les principales étapes de son développement psychologique jusqu'à maintenant") une signification cognitive, celui-ci pourrait alors être considéré comme un élément de 8.3 ("acquérir le vocabulaire de base des différentes disciplines"). Si on lui donne une signification affective, en relation immédiate avec l'évolution personnelle de chaque étudiant, ce comportement serait plutôt un objectif général ou même une finalité.

La fréquence des comportements 3.4 ("identifier ses zones d'insécurité et comparer les degrés d'intensité des différentes zones")

.../

et 3.5 ("verbaliser une émotion") indique que nous sommes en présence d'éléments de démarche très particuliers qui ne devraient probablement pas être présents dans un tableau d'objectifs généraux d'un programme.

Les remarques faites à propos du comportement 3.3 seraient aussi applicables à 3.6 ("identifier ses besoins, ses ressources, ses limites psychologiques, intellectuelles et psycho-moteurs").

Le comportement 3.7 ("déterminer le type d'activités assimilables par des groupes et des individus") n'est pas très clair. A reviser.

Le comportement 3.8 ("choisir un groupe qui lui convienne ("base volontaire")) réfere au phénomène des divers groupes d'appartenance dans un projet comme le Multi. Le volontariat est-il le seul critère de constitution des groupes ?

La fréquence du comportement 3.9 ("choisir des activités qui collent à sa réalité étudiante") semble indiquer que les thèmes des projets vont souvent surgir de l'expérience immédiate lorsqu'ils sont laissés au choix de l'étudiant.

Le comportement 3.10 ("fixer dans le temps les étapes de son cheminement de façon réaliste i.e. compte tenu de son rythme personnel d'apprentissage et des ressources disponibles") apparaît comme un élément de 1.2. Peut-on l'interpréter comme un autre idice du fait que beaucoup d'étudiants éprouvent des difficultés dans une démarche par projet ?

Le comportement 3.11 ("communiquer des expériences (diffuser des prises de conscience)") se révèle être à peu près du même type que 3.4 et 3.5, i.e. comme un élément très particulier d'une démarche de relations humaines.

L'objectif "se connaître" ne constitue pas véritablement un objectif général, mais plutôt une finalité. Cette finalité pourrait

.../

s'exprimer dans des objectifs généraux traduisant soit une réflexion sur son orientation professionnelle, soit une démarche de croissance personnelle.

8.4.4 "Connaître son fonctionnement en groupe"

Nous sommes ici face à un ensemble de comportements que les ateliers et les projets réalisés en petit groupe ont permis d'atteindre avec une régularité certaine. La fréquence des divers comportements illustre l'importance du phénomène "petit groupe" au Multi. Il y aurait lieu toutefois de revoir la pertinence de 4.5 ("s'impliquer dans des activités visant à développer la communication entre les personnes du même âge, entre les générations et les groupes de culture et de milieux différents").

8.4.5 "Acquérir un sens critique"

Il nous semble que cet objectif recouvre très inadéquatement les comportements attendus qui le spécifient. La fréquence du comportement 5.5 ("comparer ses perceptions avec celles des autres") reflète probablement encore la vie de petit groupe. Ne pourrait-on pas reformuler tous ces comportements dans le sens d'une démarche de clarification (sensibilisation-distanciation) des principales valeurs sociétales auxquelles l'étudiant est confronté ?

8.4.6 "Développer ses aptitudes à la recherche"

Les comportements 6.2 ("identifier sa méthode de travail: ses forces et ses faiblesses"), 6.3 ("améliorer sa méthode en utilisant des démarche déjà éprouvées") et 6.8 ("rechercher l'autocritique et la co-critique de son cheminement") traduisent une démarche certaine de diagnostic face à la méthode de travail des étudiants. La très faible fréquence des comportements 6.5 ("puiser dans les différentes sources en suivant un cheminement préalablement déterminé (hypothèse, définition de concept,

.../

identification des variables, application de techniques telles l'observation, l'interview, le questionnaire, analyse des données, interprétation des données"), 6.6 ("ordonner une démarche de façon à diviser les différentes difficultés qui seront rencontrées "), 6.7 ("déterminer en commun un type d'analyse qui implique la vérification de ses conclusions qui prenne la forme d'une expérience que l'on doit prouver"), laisse croire cependant qu'il y a rarement eu réflexion sur les méthodes scientifiques usuelles. Si tel est le cas, n'y aurait-il pas lieu de reformuler cet objectif pour l'adapter à la pratique du Multi ?

8.4.7 "Développer l'esprit de synthèse"

Les comportements 7.1 ("faire des liens entre ses différentes perceptions") et 7.2 ("établir la complémentarité des connaissances, aptitudes et attitudes contenues dans les différentes activités d'apprentissage") indiquent qu'un assez grand nombre de projets ont présenté un aspect interdisciplinaire.

La fréquence du comportement 7.3 ("identifier les prises de conscience qui marquent les étapes de son cheminement") témoigne d'un effort de réflexion des étudiants sur leur cheminement personnel.

La fréquence du comportement 7.5 ("prendre position face à des problèmes personnels, de groupe, du milieu et du monde") et 7.7 ("orienter sa conclusion vers l'action") rend compte du souci d'effectuer des projets pratiques ou à caractère engagé en opposition aux traditionnels exercices scolaires.

Toutefois, nous trouvons ici une collection de comportements disparates mal coiffés par l'objectif général tel qu'il est formulé.

.../

8.4.8 "Réponse aux besoins et aux attentes"

La fréquence des comportements 8.1 ("décrire les différents aspects des champs d'activités des professionnels en sciences humaines") et 8.2 ("découvrir l'intérêt propre à chacune des disciplines") illustre à la fois un intérêt certain pour les disciplines de Sciences humaines et une réflexion sur des questions d'orientation professionnelle.

Quant au comportement 8.3 ("acquérir le vocabulaire de base des différentes disciplines"), il se révèle assez curieusement le seul élément d'acquisition de connaissances dans tout le tableau des objectifs. N'y aurait-il pas lieu de retrouver un objectif général d'acquisition de connaissances en relation avec les disciplines ou avec des thèmes du domaine des Lettres ou des Sciences humaines ?

8.4.9 "Répondre aux structures d'accueil de l'université"

Ne pourrait-on pas voir cet objectif comme un élément de réflexion sur l'orientation professionnelle ?

8.4.10 "Connaître son milieu"

Cet objectif (de même que le suivant) présente un intérêt particulier du fait que les comportements qui l'opérationalisent constituent une mesure d'intensité. De sorte que l'on peut conclure que beaucoup de projets comportaient une dimension de connaissance du milieu sans toutefois aller très en profondeur.

8.4.11 "S'impliquer dans le milieu"

La fréquence du comportement 11.1 ("se servir du milieu comme laboratoire de travaux pratiques") illustre une ouverture sur le milieu rendue possible par la formule pédagogique du Multi. Le degré d'engagement de cette action dans le milieu apparaît cependant être d'une faible intensité.

.../

8.5 Discussion des résultats

Le projet Multi a-t-il atteint ses objectifs de formation ? La façon dont nous avons cherché une réponse à cette question dans ce chapitre a consisté à établir la fréquence des comportements à travers les projets étudiants et les ateliers. Le tableau des objectifs, que nous avons utilisé comme grille d'analyse, s'avère un instrument plus ou moins adéquat. En effet, on observe que certains objectifs inscrits dans ce tableau ont été atteints alors que d'autres ont été laissé complètement de côté; par ailleurs, l'action de l'équipe a fait émerger des objectifs qui étaient, tantôt implicitement contenus dans ce tableau (v.g. la réflexion sur l'orientation professionnelle), tantôt absents (v.g. la participation à des mécanismes de vie collective). Il apparaît clairement que ce tableau, construit en 1974 et jamais revisé depuis, a besoin d'une mise à jour et même d'une revision en profondeur pour articuler des modes d'intervention sur des orientations idéologiques.

L'approche que nous avons suivie comporte d'autres limites. La fréquence d'un comportement ne nous fournit pas d'indications précises sur le nombre d'étudiants qui l'ont atteint et sur leur niveau de performance. On peut seulement conclure que les activités qui se déroulent au Multi vont davantage dans le sens de tel objectif plutôt que dans la direction de telle autre, sans plus.

Par ailleurs, on constate que les objectifs qui ont été inscrits dans les modes de fonctionnement du Multi ont été davantage atteints (ou poursuivis) que ne l'ont été les autres; par exemple, les étudiants ont pris des initiatives parce qu'ils devaient réaliser des projets; ils ont observé leur comportement en groupe parce qu'ils devaient compléter des grilles; ils ont pris conscience de leur cheminement personnel parce que l'équipe leur demandait de remplir un bilan-synthèse à la fin d'une session. Ne peut-on pas y voir la démonstration que l'enseignement est un processus d'influence d'un professeur sur un étudiant dont la relative efficacité est fonction des moyens mis en oeuvre ?

.../

Ces observations soulèvent toute la question des conditions dans lesquelles une équipe comme celle du Multi pourra exercer légitimement et efficacement une influence sur les étudiants en leur proposant des objectifs psycho-affectifs ou socio-affectifs (v.g. croissance personnelle, autonomie, fonctionnement en équipe, sens collectif, implication dans le milieu). En effet, dans le système scolaire traditionnel, l'axe de structuration d'un programme (ou d'un cours) est le contenu tel que le découpent les disciplines ou le champ de pratique professionnel. Or, le système scolaire fait l'objet d'un large consensus social, dans toutes les couches de la société, sur les objectifs cognitifs ou psychomoteurs, alors que les objectifs affectifs, bien que tenus comme importants par tous, suscitent des débats continuels entre les tenants de diverses tendances.

La notion de liberté académique, inscrite d'emblée dans la tradition scolaire, détermine une première condition: le pluralisme idéologique. Ce dernier a été le garant d'une école démocratique en opposition aux tentatives des factions d'imposer d'une manière contraignante le dictat d'une orthodoxie. Il y a lieu de croire que le réseau collégial tolérerait mal toute tentative éventuelle de l'équipe du Multi de s'éloigner du pluralisme idéologique qui la caractérise.

Une seconde condition tient à la formation des enseignants. Le métier d'enseignant au niveau collégial exige du praticien d'être d'abord un spécialiste dans une matière. Le projet Multi déplaçait les modes d'intervention du professeur du rôle d'expert dans un contenu vers celui d'animateur ou de tuteur, rôle que la formation usuelle d'un enseignant ne prépare pas à occuper de façon immédiate. En ce sens, les professeurs du Multi ont dû entreprendre des démarches de perfectionnement individuelles ou collectives pour se rendre aptes à répondre adéquatement, si jamais on le peut, aux exigences nées du déplacement opéré dans la formation des étudiants.

Une autre condition tient au mode de fonctionnement interne de l'équipe. Le travail en équipe nécessite un accord minimal sur les règles du jeu qui vont régir l'action des membres. Ces exigences du travail en équipe sont difficiles à concilier avec le pluralisme idéologique caractérisant les membres.

Surtout lorsque l'ambiguïté sémantique d'une notion comme celle de l'autonomie, schème de référence polarisant les grandes orientations du projet, masque des divergences profondes entre les individus. En effet, la notion d'autonomie peut se traduire dans des modes d'interventions très différents selon la signification qui lui est effectivement prêtée. Tantôt, cette valeur qu'est l'autonomie peut donner lieu à du laisser-faire, à une attitude d'indifférence ou de désinvolture face aux faits et gestes d'une personne. D'autre fois, la notion prend une coloration psychologisante, référant dès lors à des processus de structuration de l'expérience vécue résultant dans différents modes de représentation de soi, dans différentes formes d'identité personnelle et dans différents types de relation avec autrui. Il arrive aussi que l'idée d'autonomie réfère au phénomène de la conformité (ou de la déviance) à des éléments socio-culturels — modèles, normes, rôles, valeurs, symboles, idéologies, croyances,... — dominants (ou marginaux) dans un milieu donné. Enfin, lorsqu'on lui accole l'épithète "collectif", l'autonomie renvoie alors aux mécanismes de participation, d'autorité et de pouvoir dans un grand groupe.

Chacune de ces interprétations portait en elle une voie de développement distincte qu'aurait pu suivre le projet Multi. Ainsi, dans la voie du laisser-faire, le projet aurait pu devenir, à la limite, une foire pour cancres; dans celle à connotation psychologisante, il aurait pu devenir une quasi communauté thérapeutique; selon l'appelation culturelle, il aurait pu devenir, soit un lieu de conditionnement à des valeurs dominantes, soit un champ de confrontation entre valeurs contradictoires, soit une secte érigée sur des valeurs marginales ou nouvelles. Enfin, l'autonomie collective du Multi pouvait tout aussi bien s'inspirer des modèles de fonctionnement des associations volontaires que de celui des groupes de pression ou enfin des collectifs autogérés.

L'ambiguïté sémantique d'une valeur comme celle de l'autonomie a nécessité - et nécessite encore - des compromis qui vont assurer le minimum de concertation et de cohésion requises pour poursuivre le travail d'équipe.

8.6 Conclusion: des objectifs en évolution

Lorsqu'on prend comme point de comparaison les objectifs formulés au point de départ de l'expérience Multi, on observe, après deux ans, que l'équipe en a effectivement poursuivis quelques-uns, qu'elle en a abandonnés d'autres et qu'elle en a introduits de nouveaux. Un élément moteur à l'origine de ces transformations fut probablement la tension dialectique introduite dans l'action par la présence au sein d'une même équipe de plusieurs courants idéologiques. Ce pluralisme idéologique a nécessité des compromis pour rendre possible le travail en équipe et pour assurer une certaine cohésion dans les interventions auprès des étudiants. Ces quelques traits font du projet Multi une expérience originale, difficile à étiqueter, qui projette un éclairage nouveau sur le système scolaire dans son rôle d'agent de socialisation.

CHAPITRE IX : ASPIRATIONS SOCIO-PROFESSIONNELLES ET VECU SCOLAIRE *

9.1 Etat de la question

Des enquêtes antérieures** effectuées auprès des étudiants du Collège de Sherbrooke avaient permis d'esquisser un profil de leurs aspirations et de leur vécu scolaire. Nous allons dans un premier temps, présenter succintement les résultats de ces sondages pour ensuite aborder l'objet de notre enquête qui vise essentiellement à poursuivre une réflexion sur cette question.

9.1.1 Milieu social d'origine

Ces sondages ont établi que la majorité des étudiants du Collège de Sherbrooke provenaient de classes sociales inférieures. En effet, 45% des étudiants avaient déclaré, en 1974, un revenu familial inférieur à $8,000. par année; un étudiant sur deux avait indiqué que le niveau de scolarité de son père était inférieur à la septième année (fin du primaire); 82% d'entre eux avaient rapporté un niveau de scolarité de leur père inférieur au niveau collégial.

9.1.2 Choix de l'orientation professionnelle

L'enquête de 1974 révélait que les étudiants manifestaient un degré élevé de certitude quant au choix de leur orientation. En effet, les étudiants avaient le sentiment de venir au collège par décision personnelle et non par obligation; le choix de leur orientation n'avait été influencé de façon significative, ni par les professionnels oeuvrant au secondaire, ni par leur dossier scolaire antérieur, ni par les possibilités d'emploi sur le marché du travail. Ils affirmaient se faire une représentation passablement claire de la nature de la profession à laquelle les préparait leur programme

---

** Denis, G., Analyse du sondage du C.R.O.P. sur la participation étudiante au C.E.G.E.P. de Sherbrooke, Sherbrooke, 1971.

Denis, G., L. Sauvé, N. Daigle, Attitudes des étudiants du Collège de Sherbrooke face à leur activité et à leur contexte scolaire, Sherbrooke, 1974.

---

* Ce chapitre a été rédigé par G.Denis et C.Fournier en juin 1977

d'étude. Ils croyaient posséder les aptitudes nécessaires pour réussir dans leur concentration et n'entrevoyaient pas changer de secteur d'études.

9.1.3 Implication personnelle dans l'apprentissage

Face aux exigences scolaires requis par les programmes d'études, les étudiants semblaient s'en tenir au strict minimum. Il leur arrivait rarement de faire des travaux ou des lectures non obligatoires, mais directement reliés à leurs cours; ils disaient avoir rarement la possibilité de s'attarder aux sujets qui les intéressaient davantage; ils ne prenaient qu'occasionnellement plaisir à effectuer les travaux obligatoires; les problèmes abordés dans les cours rejoignaient peu leurs préoccupations personnelles; leur intérêt face à l'activité scolaire était plus ou moins fort et avait peu augmenté en cours d'année. Une comparaison peut nous aider à décrire le comportement des étudiants. Au temps jadis où l'assistance à la messe dominicale était socialement obligatoire pour les catholiques québécois, un grand nombre de fidèles y assistaient en se conformant extérieurement au rituel de la cérémonie sans cependant s'y impliquer personnellement. Une telle attitude ritualiste de conformité extérieure au cérémonial scolaire sans grande implication personnelle nous paraissait décrire avec justesse la position de la majorité des étudiants face à leur activité scolaire.

9.1.4 Climat du collège

Le collège apparaissait aux étudiants comme un lieu où ils ne se sentaient pas chez-eux et où ils rencontraient peu de personnes avec lesquelles ils ressentaient des liens d'affinité. Le climat général n'était pas à la solidarité où à l'entraide entre les étudiants; de plus, les étudiants ne se rencontraient que très rarement hors du collège pour préparer des travaux ou pour participer à des activités para-scolaires. Finalement, le collège était perçu comme une organisation complexe où tout était structuré et dans laquelle il était

difficile pour un étudiant de faire changer quoi que ce soit. Les étudiants étaient d'avis que les professeurs et les administrateurs accordaient peu d'importance à leurs opinions, recevant peu d'encouragement dans leurs initiatives ou peu de support dans la réalisation de leurs projets.

9.1.5 L'étudiant de Sciences humaines

Par rapport aux étudiants des autres concentrations ou champs de spécialisation, ceux de Sciences humaines manifestaient un degré plus faible d'intérêt face à leur activité scolaire. Ils avaient un degré de motivation moins élevé que la moyenne face à leur programme de cours, ces derniers se révélant peu stimulants, faiblement structurés, sans grande portée pratique. Ils se déclaraient plus incertains dans le choix de leur orientation professionnelle. Cependant, ils percevaient plus positivement que les autres étudiants l'attitude des professeurs à leur égard. Finalement, ils reconnaissaient avoir davantage la possibilité de donner un ton personnel à leurs activités d'apprentissage.

9.1.6 Le collège, une "boîte à cours"

Les attitudes manifestées par les étudiants révélaient le jeu de composantes structurelles influençant le comportement des étudiants. Le collège est devenu un grand ensemble scolaire dans lequel les étudiants sont nombreux (près de quatre mille), les sessions sont courtes, le changement de professeurs est fréquent, la durée des programmes n'est que de deux ou trois ans. Le collège d'aujourd'hui a institué un univers bureaucratique impersonnel offrant un ensemble de services éducatifs à une foule solitaire de clients anonymes. Le collège québécois se serait transformé en une "boîte-à-cours" pour clients en transit.

9.2 Objectifs de l'enquête

Sur cette toile de fond s'est dessiné l'objet de notre enquête; ces

données nous ont incités à approfondir la dynamique des aspirations socio-professionnelles des étudiants de Sciences humaines: quelles motivations les amènent à poursuivre leurs études ? dans quelles conditions s'est effectué leur choix professionnel ? comment se situent-ils par rapport à leur carrière ? de quoi l'univers de demain sera-t-il fait ? dans quel climat évoluent-ils ? comment évaluent-ils la formation dispensée ? comment l'étudiant du Multi a-t-il perçu le projet ? quel cheminement y a-t-il suivi ? Ce sont là les grandes questions auxquelles nous allons essayer de fournir des éléments de réponse dans ce chapitre.

9.3 Méthodologie

Pour cueillir nos données, nous avons opté pour une entrevue semi-structurée (voir le schéma d'entrevue à l'annexe VII) auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants choisis parmi les étudiants du secteur traditionnel de Sciences humaines et parmi ceux du projet Multi. Nous avons réalisé vingt-sept (27) entrevues dans chaque groupe, soit environ 10% des étudiants du secteur traditionnel et 30% de ceux du Multi. Nous avons engagé comme interviewers deux étudiants de troisième année inscrits au département de psychologie de l'Université, l'un effectuant les entrevues auprès des étudiants du traditionnel, l'autre auprès de ceux du Multi. Chaque entrevue durait environ une heure. Le contenu des entrevues a été analysé par une seule personne, les ressources dont nous disposions ne nous permettant pas de recourir à une approche plus rigoureuse.

9.4 Motivation à la poursuite des études

Pour cerner les principales motivations qui amènent les étudiants à poursuivre leurs études, nous avons utilisé la typologie de Clark et Trow * qui identifie, dans le milieu étudiant, six (6) sous-cultures:

. les professionnalistes: ces étudiants conçoivent l'éducation comme un moyen d'acquérir une profession qui va leur assurer sécurité et prestige social. Ils mettent l'accent sur le succès ("achievement") et

---

* Clark, B.R., M. Trow, "The organizationel context", in Newcomb, T., E. Welson, ed., College Peer Groups, Chicago, 1966.

l'expertise. Ils sont très loyaux au domaine professionnel de leur choix et présentent des attitudes plutôt passives à l'égard de l'apprentissage. Ils sont dans l'ensemble assez conservateurs et orientés vers le "statu quo".

. les collégiens: ces étudiants se représentent leur temps d'étudiant comme une période pendant laquelle il faut se payer du bon temps. Ils sont d'abord orientés vers la popularité, les activités sociales, le jeu, le sport. Ils sont dans l'ensemble assez conformistes, agissant selon les normes de leur groupe de référence. Ils présentent eux aussi des attitudes passives face à l'apprentissage et sont dans l'ensemble orientés vers le "statu quo".

. les ritualistes: ces étudiants poursuivent leurs études pour obéir à des contraintes familiales. Ils ne savent pas trop pourquoi ils sont encore aux études et ils s'intègrent peu à la vie collégiale. Ils sont en général assez apathiques.

. les intellectuels: ces étudiants perçoivent le système scolaire comme un lieu pour explorer et approfondir des systèmes d'idées. Ils recherchent la vérité soit par la méthode scientifique, soit par des intuitions humaines. Ils sont largement individualistes, souvent libéraux dans leurs conceptions de la vie et parfois très sensibles aux valeurs esthétiques. Ils sont souvent issus de classes moyennes ou supérieures.

. les activistes: ces étudiants utilisent le système scolaire en vue de donner une assise à leur engagement social. Préoccupés et passionnés par des questions politiques, ils s'engagent personnellement dans une action de réforme ou de transformation de leur milieu. Ils ne visent pas explicitement à poursuivre une carrière dans tel ou tel domaine, recherchant plutôt l'occasion de s'impliquer dans les grandes questions de l'heure.

. les "contre-culturels" : ces étudiants ont, en général, "décroché" par rapport aux valeurs sociales dominantes. Ils ne croient pas à l'action politique, vivant en quelque sorte en marge de la société. Ils sont assez pessimistes face aux possibilités de transformer leur

milieu. Ils attachent peu d'importance au savoir technique ou professionnel. Leurs préoccupations intellectuelles sont souvent influencées par des courants ésotériques (la parapsychologie, la méditation transcendale, l'astrologie, les philosophies orientales, etc...)

Il faut considérer ces types comme des "construits" non mutuellement exclusifs dont les étudiants réels se rapprochent ou s'éloignent à des degrés divers.

Lors de l'entrevue, on demandait à l'étudiant de se classer parmi ces catégories. Le tableau X nous livre les réponses des deux groupes d'étudiants. On observe que ces derniers sont, dans l'ensemble, professionnalistes. Mais alors qu'aucun étudiant du Multi ne mentionne uniquement ce motif, environ le quart des étudiants du traditionnel le font (cf. tableau XI). La catégorie "curiosité intellectuelle" se retrouve au second rang, dénotant ainsi qu'au moins le tiers (ou à peine le tiers) des étudiants viennent au Collège pour explorer et approfondir des systèmes d'idées. Notons que le choix de cette catégorie a été effectué à peu près indépendamment de la première, peu de professionnalistes faisant montre de curiosité intellectuelle. Ne pourrait-on y voir là une explication possible de l'attitude ritualiste des étudiants décrite précédemment ? On constate que cette curiosité intellectuelle se retrouve un peu plus intensément chez les étudiants du Multi. Par ailleurs, ne faudrait-il pas s'étonner du peu d'importance attachée à l'engagement social par des étudiants de Sciences humaines ? Enfin, la place qu'a pris le groupe ou la collectivité au Multi paraît avoir créé un réseau de relations interpersonnelles qui se traduit par le fait que le motif "activités sociales" est choisi deux fois plus souvent par l'étudiant du Multi que par son confrère du traditionnel.

En bref, si les deux principales catégories de motivations de retrouvent dans les deux groupes d'étudiants, le projet Multi semble avoir fourni l'opportunité à l'étudiant de découvrir d'autres motifs de fréquentation scolaire.

Tableau X : Motivations à la poursuite des études *

	Tradi-tionnel	Multi
a) Je suis au Cegep pour apprendre à exercer une profession ou une occupation	66 %	50 %
b) Je suis au Cegep pour participer à des activités sociales et me faire des amis	25 %	50 %
c) Je suis au Cegep parce que mon milieu s'attendait à ce que j'y aille.	18 %	5 %
d) Je suis au Cegep pour satisfaire ma curiosité intellectuelle en explorant des systèmes d'idées.	33 %	50 %
e) Je suis au Cegep pour donner des bases sérieuses à mon engagement social.	3 %	10 %
f) Je suis au Cegep pour développer un sens critique et d'indépendance à l'endroit de la société.	25 %	25 %

* Les étudiants pouvaient choisir plus d'une catégorie

Tableau XI : Composition de la catégorie a): professionnalistes

Catégories	Traditionnel	Multi
a) seul	22 %	0 %
a) + b)	11 %	30 %
a) + c)	11 %	0 %
a) + d)	11 %	20 %
a) + f)	11 %	0 %

.../

9.5 L'orientation professionnelle

9.5.1 L'information au secondaire

Tous les étudiants interviewés se disent insatisfaits de l'information reçue au niveau secondaire, bien que plusieurs confessent ne s'être guère montrés empressés à la rechercher. Mieux informés, la majorité d'entre eux n'auraient cependant pas modifié leur choix parce que, de toute façon, ils n'en avaient pas d'autres, mais ils auraient été davantage prévenus de ce qui les attendait au Cegep. A cet effet, plusieurs étudiants du Multi rapportent qu'ils ont été parachutés dans le projet sans aucune information préalable, de sorte qu'ils ont ressenti beaucoup d'insécurité lorsque l'équipe leur a expliqué le mode de fonctionnement du "Multi".

9.5.2 L'influence des parents

Selon les étudiants, leurs parents ne cherchent pas à influencer leur choix de carrière. La plupart affirment avoir totale liberté dans ce domaine. Ceux qui relatent des expériences d'influence indue mentionnent que leurs parents connaissaient mal leurs goûts ou leurs aspirations, les poussant vers des carrières qui ne leur convenaient pas ou s'objectant au choix annoncé. Quelques étudiants affirment poursuivre leurs études à l'encontre du désir de leurs parents, ces derniers les incitant plutôt à les interrompre.

9.5.3 L'inscription en Sciences humaines

Les étudiants évoquent trois raisons motivant leur venue en Sciences humaines. Certains s'intéressaient aux relations humaines, à l'enseignement ou aux disciplines du secteur. Un grand nombre mentionnent que leur faiblesse en mathématiques ou en sciences les orientait inéluctablement vers les Sciences humaines sans mathématique . Enfin, quelques uns relatent que les Sciences humaines demeuraient, pour eux, la seule voie d'accès à l'Université.

9.5.4 La carrière

Environ les deux tiers des étudiants indiquent qu'ils ont arrêté le choix de l'orientation en fonction de laquelle ils vont adresser une demande d'admission à l'Université. Mais les deux groupes ne tiennent pas le même langage.

Les étudiants du traditionnel décrivent leur situation comme si leurs deux années du collégial n'y étaient pour rien. Tantôt leur choix remonte à l'époque d'avant le Cegep et ne s'est pas modifié. Plus souvent, l'étudiant se sent acculé au mur; le moment de s'inscrire à l'Université est arrivé; il faut choisir, mais quoi ? On tire, presqu'à la courte paille, un choix d'orientation, mais on s'inscrit néanmoins dans deux ou trois autres pour s'assurer d'une place quelque part.

Les étudiants du Multi s'expriment autrement: ils ont eu l'occasion d'approfondir leur choix, explicitant vers quoi ils vont et les motifs pour lesquels ils le font. Par exemple, un étudiant s'est découvert un intérêt pour la généagogie alors qu'il avait plutôt envisagé d'enseigner. Un second avait opté pour le droit en raison du prestige social attaché à cette profession; désormais il s'oriente vers l'hôtellerie. Une troisième se dirige, à la suite de stages, vers l'enseignement au primaire plutôt que vers le travail en maternelle.

Même l'indécision des indécis diffère: les étudiants du traditionnel paraissent bloqués dans le processus de choix tandis que ceux du Multi ont cerné un champ d'intérêt, mais recherchent encore un moyen adéquat pour y accéder.

9.6 Le futur

9.6.1 L'avenir personnel

Invités à projeter l'image de leur existence dans une vingtaine d'années, au moins la moitié des étudiants s'imaginent vivre confor-

mément aux modèles du style de vie des classes moyennes: une profession, une bonne sécurité financière, une vie familiale avec maison, auto, loisirs et voyages.De tels résultats illustrent bien le modelage socio-culturel des aspirations individuelles, chacun brodant sa variante individuelle sur une même pattern culturel. Quelques différences à noter chez les deux groupes. Environ 15% des étudiants du Multi s'interdisent d'extrapoler sur leur situation future et se refusent à faire des rêves. L'important,c'est le moment présent. On pourrait leur opposer un certain nombre d'étudiants du traditionnel qui meublent leur avenir des décors bucoliques de vie à la campagne ou même en forêt. Enfin, phénomène particulier aux étudiants du Multi, environ le quart d'entre eux se voient activement impliqués dans la vie communautaire.

9.6.2 L'univers du travail

Pour 50% des étudiants du Multi et 68% des étudiants du traditionnel, l'entrée dans le monde du travail marquera la fin d'une certaine jeunesse dorée et le plongeon dans un enfer sur terre. Les étudiants décrivent l'univers du travail comme un lieu qui les effraie ou les "écoeure": exploitation du travailleur par les "boss", abrutissement du "neuf à cinq", monde "pogné" à produire pour se vautrer dans une consommation effrénée de biens et de services.

Quelques étudiants du traditionnel et environ le tiers de ceux du Multi s'en font une représentation plus analytique, dégageant des situations différentes. On fera remarquer que la vie d'un travailleur en usine, dans le textile ou dans les pâtes et papiers, est faite de tâches souvent abrutissantes. Mais on notera que ceux qui oeuvrent dans une profession qu'ils ont choisie, effectuent souvent un travail motivant et enrichissant. Quant à eux, leur passage au collège vise à leur rendre accessible une telle carrière.

Moins de 10% des étudiants s'en font une vision positive, traçant le portrait d'un lieu à chacun peut prendre ses responsabilités, faire la preuve de ce qu'il vaut et souvent, élargir son horizon personnel par des expériences de travail variées.

Placés devant l'hypothèse d'une offre d'emploi à plein temps, environ 40% des étudiants n'abandonneraient pas leurs études, soit parce qu'ils se considèrent trop jeunes pour entrer sur le marché du travail, soit parce qu'un diplôme universitaire constitue, à leurs yeux, la seule garantie d'un emploi intéressant, soit parce qu'ils préfèrent étudier, sans plus d'explications. Un autre 40% quitteraient leurs études si l'emploi offert correspondait à leurs intérêts. Dans un tel cas, le niveau de salaire est considéré comme un élément secondaire, pourvu qu'il soit décent. Enfin plusieurs précisent que leur principal critère de choix serait la sécurité d'emploi offerte par le poste.

9.6.3 Le monde de demain

A quoi notre planète ressemblera-t-elle dans une dizaine d'années ? On peut discerner dans les propos des étudiants une bonne dose de pessimisme, l'univers courant vers une déchéance physique et morale, vers des crises inévitables, vers des problèmes de pollution, de chômage, d'inflation. Environ 50% des étudiants du traditionnel et 30% des étudiants du Multi émettent de telles opinions.

Quelques étudiants du Multi font remarquer que dix ans, c'est presqu'aujourd'hui et donc que peu de changements profonds sont susceptibles de se produire. On devrait assister à une évolution lente marquée éventuellement par des changements de gouvernement, par une réforme des collèges, par des attitudes plus humaines chez les gens.

En général, les étudiants du Multi adoptent un langage plus analytique, dégageant des tenuances contradictoires, des aspects positifs et négatifs, supputant quelle va être la situation de demain.

S'il n'en tenait qu'aux étudiants, ce monde de demain serait assez différent de celui d'aujourd'hui. Ceux du traditionnel (à 88%) croient que des transformations globales et des changements profonds de notre système s'imposent. Ils souhaitent une société dans laquelle les membres vont adhérer à des valeurs plus humanistes et moins matérialistes, plus égalitaires et plus participatives. Certains lorgnent vers des valeurs plus traditionnelles d'autorité, de fermeté, de discipline. Chez les étudiants du Multi, on croit davantage (à 65%) à la nécessité d'une révolution personnelle à la suite de laquelle les gens se sentiront

mieux dans leur peau et plus heureux. Quelques-uns parlent d'une transformation des structures socio-politiques.

Les étudiants du traditionnel se révèlent, dans un certain sens, plus "collectivistes" que ceux du Multi. Leur plus grand pessimisme s'allie à une vision des transformations globales nécessaires pour atteindre une société plus humaine. Mais rarement se voient-ils comme des agents personnellement impliqués dans une action historique. Eprouvent-ils des sentiments d'aliénation ces étudiants dont le destin personnel échappe à leur emprise, témoins impuissants et passifs dans une société en évolution, dont ils n'osent espérer infléchir le cours ? Les étudiants du Multi se montrent par contre plus individualistes, plus engagés dans l'action; ils sont en train d'écrire l'histoire, mais la leur ! Le Multi aurait réussi à leur inculquer le sentiment d'être moins "pogné": veulent-ils s'en sortir, il en tient à chacun d'entre eux de trouver sa voie.

9.7 Climat du milieu collégial

La situation décrite par les deux groupes d'étudiants rejoint celle dégagée dans les enquêtes antérieures: on dépeint le milieu collégial en le qualifiant d'impersonnel, de froid, d'apathique. Beaucoup d'étudiants y perdent leur temps, soit par manque d'encadrement, soit par suite d'une faible motivation à l'étude, soit à cause de problèmes d'orientation. Les quelques étudiants qui décrivent la vie collégiale comme pleine d'intérêts variés, évoquent les nombreuses possibilités qui s'offrent à eux dans les rencontres spontanées avec les autres étudiants, dans les organisations étudiants, dans les activités para-scolaires.

Tous les étudiants du Multi, à une exception près, reconnaissent leur chance d'avoir échappé au climat du secteur traditionnel. Le Multi leur a donné l'occasion de vivre d'une manière éminement profitable cette période de transit que sont les deux années collégiales.

Invités à identifier les gens fréquentés à l'extérieur du Collège, les étudiants du traditionnel rencontrent moins que ceux du Multi (38% vs 65%) les mêmes personnes qu'au Collège. Une explication possible de cette différence

Tableau XII : Types de contacts humains vécus au Multi*

Types de contacts	entre étudiants	étudiants-professeurs
échange de connaissances	18	25
relation de travail	25	31
camaraderie	37	36
contact superficiel	14	2
communications profondes	14	23
autres	1	1

réside dans le fait qu'il ne s'exerce aucune action directe pour constituer des groupes d'appartenance dans cette "boîte-à-cours" qu'est le secteur traditionnel. Par contre, l'équipe de professeurs du Multi et beaucoup d'étudiants se sont souciés de créer une vie collective qui a peut-être eu pour effet de réduire la compartimentation des sphères d'activités chez les étudiants.

Lors d'un sondage * effectué auprès des étudiants du Multi à la fin de la deuxième année (avril 1976), on leur a demandé de décrire le type de contacts humains vécus au Collège. On observe dans le tableau XII que la camaraderie se classe au premier rang, tant dans les contacts entre les étudiants que dans ceux établis avec l'équipe professorale. Les relations de travail et les échanges au niveau des connaissances viennent en second lieu. Enfin, notons qu'une communication profonde s'est souvent établie entre l'étudiant et son tuteur. Le Multi aurait ainsi fourni l'occasion à bon nombre d'étudiants d'interagir dans des relations personnalisantes avec des adultes hors du cercle familial alors que le secteur traditionnel serait caractérisé par des relations plutôt formelles entre un étudiant, "client anonyme", et un professeur, "distributeur de connaissances".

---

* Sondage effectué par Louis Poulin, Diane Marcheterre et Normand Guy.

Le chiffre constitue un indice calculé en fonction du premier et second choix de l'étudiant. Plus il est élevé, plus il est choisi par les étudiants.

9.8 Evaluation de la vie académique

9.8.1 Les cours

Les étudiants du secteur régulier ne portent pas de jugements globaux sur les cours; ils nuancent leurs appréciations en fonction des disciplines, des contenus, des professeurs. Lorsqu'ils expriment de la satisfaction face à des cours, ils explicitent rarement leurs motifs, si ce n'est dans le cas de certains cours qui comportent des activités pratiques. Quant à leur insatisfaction, elle paraît prendre son origine dans les points suivants: la faible densité du contenu, le niveau de structuration inadéquat, les thèmes peu intéressants, le laisser-aller étudiant ou professoral.

Les étudiants du Multi élaborent peu sur les cours du secteur traditionnel - somme toute, marginaux pour eux -, s'estimant toutefois privilégiés d'y avoir échappé.

9.8.2 Les professeurs

La majorité des étudiants du traditionnel se déclarent satisfaits de leurs professeurs; ils soulignent surtout la capacité de ces derniers de se situer à leur niveau et la facilité avec laquelle ils peuvent entrer en contact avec eux. L'insatisfaction étudiante paraît tenir à la non-disponibilité de certains professeurs et au désintéressement manifesté par d'autres à leur égard.

Nous ne pouvons décrire la perception que les étudiants du Multi se sont fait de l'équipe des professeurs, une erreur technique ayant malencontreusement fait disparaître cette question du schéma d'entrevue.

9.8.3 Le niveau d'intérêt

Pour une raison non-connue, l'interviewer affecté au secteur traditionnel a cessé de poser la question relative au niveau d'intérêt après une dizaine d'entrevues. On peut tirer des réponses partielles

que le niveau d'intérêt face aux activités scolaires a baissé chez la majorité des étudiants du traditionnel pendant leurs deux années collégiales.

Par contre, quatre étudiants sur cinq du Multi ont vu leur intérêt croître pendant ces deux années. Ils ont connu une période d'insécurité au début; puis ils se sont petit à petit adaptés à une situation de grande liberté à laquelle ils n'étaient pas accoutumés. Ils se sont familiarisés avec une démarche par tutorat de projets et avec les modes d'encadrement de l'équipe. La deuxième année s'est révélée beaucoup plus fructueuse que la première, les étudiants s'impliquant davantage dans leurs projets. Quelques-uns (15%) indiquent que leur niveau d'intérêt est demeuré constant, étant venu au Multi par choix personnel. Enfin, certains étudiants (5%) ont vu leur intérêt se maintenir à un niveau élevé face à la démarche par projets, mais se sont désintéressés des autres aspects du projet.

9.8.4 Appréciation d'ensemble de la formation

Les propos tenus par les étudiants diffèrent sensiblement d'un groupe à l'autre. Dans celui du secteur traditionnel, les étudiants expriment un sentiment de lassitude face à ce qu'a été leur vie collégiale, se réjouissant à la pensée qu'elle tire à sa fin. Ils manifestent des doléances semblables à celles recueillies au fil des années par l'enquête "Relance" effectuée auprès des finissants: formation superficielle, cours peu approfondis, notations peu sévères... Les étudiants du Multi expriment une satisfaction certaine face à l'expérience vécue. Ils font ressortir un ensemble d'effets positifs: meilleure connaissance de soi, possibilité de prendre des initiatives, latitude dans le choix des projets. Si c'était à refaire, la majorité recommencerait à nouveau, souhaitant toutefois que l'équipe trouve des moyens pour réduire les périodes de tâtonnement et éviter les pertes de temps qui se sont produites.

9.9 Le Multi aux yeux des étudiants

9.9.1 Le tutorat de projet

La majorité des étudiants du Multi croient que cette forme d'encadrement s'est avérée éminement utile parce qu'elle leur a assuré le support d'un tuteur dans une démarche par projets et qu'elle leur a permis de recevoir l'assistance de professeurs sur des questions académiques. Quelques étudiants pensent que cette structure est nécessaire au point de départ avec les nouveaux étudiants, mais qu'elle devrait disparaître par la suite.

9.9.2 La technique des objectifs opérationnels.

Tous les étudiants, à une exception près, se sont déclarés favorables à la présentation des projets sous forme d'objectifs opérationnels. Ils explicitent leur jugement en précisant que cette méthode facilite la définition du projet tout en rendant possible une évaluation de l'atteinte des objectifs lorsque le projet est terminé.

9.9.3 Les ateliers

Cette forme d'activité, introduite au cours de la deuxième année du projet, reçoit un accueil favorable de la part de tous les étudiants. Plusieurs soulignent qu'ils la connaissaient peu, mais que la formule leur apparaît intéressante, favorisant l'acquisition de connaissances, les relations humaines, la croissance personnelle. En bref, les étudiants croient que c'est un élément à développer au Multi.

9.9.4 L'assemblée générale

Les avis exprimés par les étudiants à propos de l'assemblée générale sont très partagés. La majorité d'entre eux déplorent la longueur des réunions et soulèvent la question de l'assiduité des membres;

ils concèdent cependant que c'est un mal nécessaire pour parvenir à prendre collectivement des décisions.

Quelques étudiants indiquent qu'ils ont appris beaucoup dans les assemblées générales, tant par rapport aux sujets qui s'y discutaient qu'en relation avec les règles de fonctionnement d'une assemblée délibérante.

9.9.5 La charte

Les étudiants disent avoir voté une charte très complexe dont ils ignoraient les implications, ce qui a engendré de multiples problèmes concrets lors de sa mise en application; cette structuration du Multi était peut-être nécessaire, mais il faudra l'adapter dans le futur.

9.9.6 Les comités de la charte

C'est la forme d'activité qui est la plus contestée par les étudiants. On souligne le manque d'intérêt ou d'implication personnelle d'un grand nombre. Le comité pédagogique recueille presque tous les blâmes. On lui reproche principalement sa fonction d'évaluation des projets qui aurait dû être assumée par les professeurs.

9.9.7 Vue d'ensemble

Après avoir demandé à chaque étudiant du Multi son opinion sur les divers éléments du projet, l'interviewer lui demandait de les placer par ordre d'importance. On observe dans le tableau XIII que le tutorat et la technique des objectifs opérationnels font quasiment un consensus chez les étudiants, définissant en quelque sorte un dénominateur commun en fonction duquel on exprime son appartenance au Multi. Par rapport aux autres points, le groupe se scinde selon deux grandes orientations: un sous-groupe (environ 30%) croit fermement en la nécessité de mécanismes collectifs, à quoi s'oppose carrément le second clan (environ 55%).

Cette situation s'éclaire lorsqu'elle est comparée aux données du sondage sur le sens collectif*. Il semble que l'évolution du Multi pendant les deux premières années ait amené le développement d'attitudes très opposées chez les étudiants: un premier groupe aurait adopté des attitudes individualistes, expliquant qu'ils étaient au Multi par choix , qu'ils souhaitaient décider eux-mêmes de ce qu'ils voulaient faire, qu'ils étaient capables de s'organiser par eux-mêmes, qu'ils voulaient avoir le loisir de faire ce qui leur plaisait jusqu'au bout,et même qu'ils ne s'en remettaient qu'à eux-mêmes pour l'évaluation de leurs projets. Ces étudiants n'ont pas accepté la structure collective. Les autres se sont montrés plus réceptifs à des valeurs "collectivistes". Ils participaient aux assemblées générales, ils travaillaient dans les comités, acceptant même une évaluation de leurs projets par le Comité pédagogique. Ils ont perçu la charte et ses comités comme un mécanisme d'encadrement et comme un moyen d'assurer aux étudiants une participation au pouvoir pédagogique.

Tableau XIII

Rang / Activités d'apprentissage	1er	2e	3e	4e	5e	6e	7e	Σ des 3 premiers rangs	Ordre d'importance
Tutorat	33%	8%	33%	18%	8%	0	0	74%	2
Objectifs opérationnalisés	64%	8%	14%	7%	7%	0	0	86%	1
Ateliers	0	25%	33%	25%	17%	0	0	58%	3
Assemblée générale	0	21%	21%	21%	8%	21%	8%	42%	5
Structure du Multi	8%	24%	17%	17%	17%	17%	0	49%	4
Comités de la charte	9%	18%	0	18%	9%	28%	18%	27%	6

Pourcentage des étudiants selon le rang (ordre d'importance) qu'ils accordent à chaque activité d'apprentissage.

* Sondage réalisé par L. Poulin et al.

9.10 Le cheminement des étudiants au Multi

Pour compléter l'entrevue effectuée auprès des étudiants du Multi, nous avions espéré construire une typologie décrivant la façon dont les étudiants avaient vécu l'expérience Multi. Nous n'y sommes pas parvenus. Nous avons alors opté pour une autre approche consistant à présenter le cheminement de quatre étudiants. Cette présentation ne prétend pas fournir d'indication sur leur évolution psychologique. Elle voudrait tout au plus fournir quelques éléments factuels.

Monsieur A: Informé de l'existence du projet Multi, cet étudiant s'y amène volontairement. Lors de la rentrée de septembre 1974, il souhaite devenir psycho-éducateur; il s'est déjà trouvé un emploi à temps partiel dans une institution de la région.

Venu au Multi par choix personnel, il s'y sent à l'aise et il ne manifeste aucune insécurité devant la formule proposée par l'équipe. De plus, son tempérament personnel lui permet de tolérer des situations ambiguës. Sociable, il entre facilement en contact avec les autres; il exprime spontanément ses idées en groupe, bien que ses interventions soient souvent confuses.

A l'automne 1974, il définit des projets en petites équipes, mais il n'en termine aucun. Il est souvent en retard aux réunions d'équipe. Il flâne souvent au local du Multi, prenant plaisir aux discussions informelles avec les autres étudiants. Il approuve le mode de fonctionnement par objectifs, mais il le maîtrise peu.

Peu à peu il s'intéresse à la question de l'évaluation. Il expédie avec deux autres étudiants une lettre dans laquelle le groupe manifeste son opposition aux modes d'évaluation traditionnels. Il forme avec six étudiants et un tuteur un comité d'évaluation. Il obtient la permission d'assister aux réunions hebdomadaires de l'équipe des professeurs. Il entre en contact avec quelques départements de l'Université pour mesurer leur degré d'ouverture à de nouvelles formes d'évaluation. A la fin de la deuxième session, le comité présente à l'assemblée générale - qu'il préside - différentes solutions aux problèmes de l'évaluation.

A partir de ce moment, il travaille activement à la structuration de la dimension collective du Multi. Pendant l'année académique 1975-1976, il procède à un sondage auprès des étudiants pour dégager leur perception sur le Multi; il est membre du comité de travail sur la Charte; il participe activement aux discussions qui se tiennent en assemblée générale; il est élu président du comité de coordination. A la fin de son collégial, il s'inscrit en Psychologie.

La démarche de cet étudiant illustre bien ce qu'a pu être le cheminement de cette catégorie d'étudiants davantage préoccupés de la dimension collective du Multi.

Mademoiselle B : Lorsqu'elle arrive au Multi en septembre 1974, cette étudiante apprend qu'elle fait partie d'un programme expérimental . Quoiqu'un peu insécure (tout comme l'équipe d'ailleurs !), elle ne met pas beaucoup de temps à s'adapter au fonctionnement du projet; elle fait confiance à l'équipe des professeurs. Son orientation n'est pas définie; elle envisage la possibilité de travailler dans un foyer de vieillards, mais sans trop savoir comment elle pourra y parvenir.

Elle réalise un premier projet avec trois autres étudiants. Puis, elle travaille seule. Elle se sent bien dans la formule d'enseignement, mais elle n'est pas à l'aise dans les groupes. Elle n'aime pas se rendre au local du Multi.

A chaque session, elle réalise plusieurs projets individuels de toute nature: dissertation sur divers sujets, bénévolat au CHU, publicité à la coopérative étudiante, lecture d'ouvrages. Elle travaille avec application dans tous les projets qu'elle entreprend. Elle maîtrise bien la méthode des objectifs opérationnels et l'utilise pour évaluer ses performances.

Elle ne se sent pas impliquée par les mécanismes de la structure collective. Elle assiste avec assiduité aux assemblées générales, mais elle intervient peu dans les débats. Elle se sent frustrée du fait que ces assemblées limitent ses possibilités de rencontre avec son tuteur. Elle

participe à l'atelier de croissance personnelle. A la dernière session, elle fait partie d'un comité. Elle précise son orientation et elle choisit de s'inscrire en Service social.

La démarche de cette étudiante illustre un cheminement plutôt individualiste s'apparentant à bien des égards à ce qui se serait passé dans le système traditionnel.

Mademoiselle C : A la rentrée de 1974, cette étudiante est surprise sinon déçue de se retrouver dans un projet expérimental. Elle croit que le projet Multi regroupe des professeurs et des étudiants qui ne veulent rien faire. Elle s'inscrit en Sciences humaines en vue de poursuivre des études universitaires en Sciences de l'éducation.

Pendant sa première année, elle réalise plusieurs projets en équipe , tout en s'inquiétant du fait de ne pas faire les acquisitions de connaissance du programme régulier. Elle éprouve de la difficulté à planifier ses projets, ne maîtrisant pas très bien la technique des objectifs opérationnels.

Elle se sent insécure: elle rencontre fréquemment son tuteur pour discuter des avantages et des inconvénients à demeurer au Multi ou à retourner dans le système traditionnel. Finalement elle clarifie la situation en suivant des cours d'été, cours qu'elle apprécie, sauf un.

Elle participe activement à toutes les assemblées générales. Elle s'exprime spontanément et elle énonce clairement ses idées. Elle n'accepte pas que certains étudiants soient absents des assemblées générales, qu'ils ne cherchent pas de solutions aux problèmes d'évaluation, qu'ils ne réfléchissent pas sur la façon d'adapter les mécanismes collectifs aux besoins des membres. Surtout, elle s'offusque du peu de sens des responsabilités de certains étudiants individualistes qui défendent leurs intérêts immédiats au détriment du mieux-être de la collectivité. Elle devient membre du Comité pédagogique dont elle défend les politiques avec vigueur. A la fin de son cours, elle s'inscrit en génagogie.

Voilà ce que fut le cheminement d'une étudiante qui a réalisé des projets individuels tout en étant très active dans les mécanismes de participation collective.

Monsieur D : A l'automne 1974, cet étudiant vient au Cegep avec l'intention de poursuivre des études universitaires en droit. Informé de la nature de l'expérience, il comprend rapidement la philosophie du Multi et il s'exprime clairement en groupe sur ce sujet.

Après avoir réalisé quelques mini-projets d'initiation à la méthode par objectifs, il définit un projet de voyage-visite pour les étudiants du Multi et un second projet en relation avec son orientation professionnelle. Pour de multiples raisons, il ne les complète pas. Il en arrive à formuler un projet dont l'objectif consiste à mener à terme un projet. Sans plus de succès !

Il devient un permanent du local 200 où il semble plus occupé à flâner qu'à autre chose. Il attend que quelqu'un ou quelque chose lui donne "un air d'aller". Il se conforme minimalement aux normes qui définissent l'appartenance au Multi. La première année, il participe aux assemblées générales et donne son opinion sur les sujets discutés. La seconde année, il "vient faire son tour" de temps en temps aux assemblées générales.

Monsieur D aura vécu l'expérience Multi comme un marginal qui ne s'est impliqué ni dans des projets individuels ni dans les mécanismes de participation collective. Son succès le plus grand aura été de s'être réorienté: délaissant le droit, il décide de s'inscrire à une école d'hôtellerie pour éventuellement devenir propriétaire d'un hôtel.

9.11 Conclusion: la difficile voie de la mobilité sociale

Les étudiants de Sciences humaines, tant ceux du secteur traditionnel que ceux du Multi, présentent un profil d'aspirations socio-professionnelles à l'image de la principale fonction assignée par la société québécoise au système scolaire: issus pour la majorité d'entre eux de classes sociales inférieures, ils poursuivent des études collégiales dans un but de

promotion sociale individuelle, concevant l'éducation comme un moyen d'accès à des carrières techniques ou professionnelles qui vont leur assurer une sécurité financière et un statut social prestigieux. La vision que les étudiants se forment de leur avenir personnel est modelée par les normes du style de vie des classes moyennes que leur futur carrière devrait leur permettre d'adopter. Faut-il se surprendre du faible nombre d'étudiants qui viennent en Sciences humaines pour répondre à des questions d'ordre intellectuel ou pour donner des bases sérieuses à une démarche d'engagement social ?

La réalisation des aspirations à la mobilité sociale exigera de la part des étudiants une entrée dans cette vallée de larmes que constitue, à leurs yeux, le marché du travail. Et seulement s'ils y parviennent car, pour ces étudiants de Sciences humaines, leur désir de promotion sociale à travers le système scolaire ne trouvera pas de voie facile pour se réaliser, leur formation déficiente en mathématiques les orientant inéluctablement vers des disciplines aux perspectives d'emploi peu brillantes. La conscience plus ou moins claire de la situation objective dans laquelle ils se trouvent les amène-t-elle à développer des attitudes particulières face à l'apprentissage, nous ne serions trop dire; car deux réactions pourraient se produire: soit un refus de se conformer au rituel scolaire parce que les étudiants n'y discernent plus de fins adéquates, compte tenu de leurs aspirations; soit une conformité d'autant plus stricte que cette dernière paraîtrait accroître leurs chances de faire partie de la minorité des élus.

Qu'auront été pour les étudiants de la promotion 1974-1976 leurs deux années de collégial en Sciences humaines ? La situation diffère sensiblement selon qu'ils ont été inscrits au secteur traditionnel ou au Multi. Les premiers ont vécu dans le froid climat d'un grand ensemble scolaire dont le régime pédagogique et les pratiques éducatives leur ont donné une formation académique dont ils sont assez largement insatisfaits. Quant aux étudiants du Multi, ils ont connu l'effervescence propre à une expérience originale dans laquelle les relations interpersonnelles, la réalisation de projets personnels et la confrontation liée à la participation à des mécanismes de vie collective auront fait, de leur temps de collège, un temps fort de leur histoire personnelle.

CHAPITRE X : RELANCE DES ETUDIANTS DU MULTI 1974-1976 *

10.1 L'OBJECTIF DE LA RELANCE

Avant de faire connaître les résultats de l'enquête que nous avons menée, il serait important de présenter le MULTI tout au moins dans ses grandes lignes.

Le MULTI est une forme d'enseignement différente du cours collégial traditionnel. Sans vouloir faire une comparaison des deux systèmes, on peut dire que le MULTI, en plus d'être centré sur l'acquisition de connaissances comme le fait le traditionnel, vise à intégrer le développement personnel et social de l'étudiant.

Le mot "Multi" est une abréviation de multidisciplinaire. L'objectif visé par ce programme est d'intégrer les six disciplines de sciences humaines, français, philosophie, psychologie, histoire, géographie, socio-politique ainsi que les services d'un conseiller en orientation.

Cette forme d'éducation s'adresse aux étudiants de Sciences humaines seulement et rejoint environ cent cinquante (150) étudiants.

L'objectif de la présente étude, la RELANCE, est de savoir ce qu'il advient des étudiants qui ont vécu le multi durant leur cour collégial et de vérifier la pertinence des changements effectués à la structure et au fonctionnement du MULTI durant l'année scolaire 1976-1977.

Pour répondre à ce double objectif, nous avons utilisé un question - naire-sondage que nous avons complété par une journée-rencontre des anciens. Nous avons rejoint 60% des étudiants (1974-1976) par le questionnaire-sondage, soit trente (30) garçons et vingt-sept (27) filles.

---

* Ce chapitre a été régidé par Liette Bellavance, Michel Bousquet, Robert Coulombe en novembre 1977.

.../

10.2 CE QU'IL ADVIENT DES ETUDIANTS DU MULTI 1974-1976

10.2.1 Situation en septembre 1976

Nous voyons par le tableau 14 que 75.5% des étudiants qui ont répondu au questionnaire en ayant étudié au multi se retrouvent aux études en septembre 1976, 58.1% le sont au niveau universitaire.

Le marché du travail donne de l'emploi à 15.7% et 8.8% ont d'autres occupations ou préoccupations.

Tableau 14

Situation des étudiants du multi 1974-1976 en septembre 1976:

Catégories des répondants	#	%
A- Aux études:		
A.1 à l'université	33	58.1 %
A.2 au Cegep	8	14.
A.3 ailleurs	2	3.4
TOTAL :	43	75.5 %
B- Sur le marché du travail:		
B.1 services	4	7. %
B.2 travail de bureau	3	5.3
B.3 manoeuvre	2	3.4
TOTAL :	9	15.7 %
C- A d'autres occunations:		
C.1 chômage	3	5.3 %
C.2 voyage	1	1.75
C.3 indéterminées	1	1.75
TOTAL :	5	8.8 %
GRAND TOTAL :	57	100 %

10.2.1.1 La situation des anciens du Multi est sensiblement la même que celle des étudiants de l'enseignement traditionnel.

Les étudiants du multi font sensiblement les mêmes choix après le cours collégial Multi que les étudiants de l'enseignement traditionnel; le droit, les sciences de l'éducation, la génagogie, etc. Ils ont les mêmes possibilités d'accès à l'orientation qu'ils choisissent puisqu'ils ont sensiblement les mêmes résultats scolaires, la même forme de bulletin et le même diplôme collégial.

Tableau 15

Comparaison de la situation des étudiants du Multi 1974-1976 avec celle des étudiants du cours traditionnel 1974-1975 en septembre 1976 *

Catégories de répondants	Multi 74-76	Traditionnel 74-75
A- aux études	** 72.6 %	77.7 %
B- sur le marché du travail	17.6 %	15.4 %
C- à d'autres fonctions	9.8 %	6.9 %
TOTAL	100 %	100 %

* Nous avons comparé la situation des étudiants finissants au multi en 1976 à ceux du traditionnel 1975 (plutôt que 1976) parce que les étudiants du multi 1976 étaient compris dans la relance traditionnelle 1976 du collège.

** Pour faire une comparaison nous avons retranché les 6 étudiants qui étudient encore au Cegep général. C'est pourquoi nous retrouvons 72.6% plutôt que 75.5% comme dans le tableau 14.

.../

10.2.2 La situation en mars 1977

La relance étant effectuée en mars 1977, nous avons demandé aux étudiants quelle était leur situation en septembre 76 et aussi en mars 77 afin d'établir une comparaison (voir tableau 16) .

Tableau 16

Situation des étudiants du multi 1974-1976 en mars 1977.

Catégories des répondants	#	%
A- Aux études:		
A-1 à l'université	29	50.9
A-2 au CEGEP	3	5.3
A-3 ailleurs	2	3.4
TOTAL:	34	59.6
B- Sur le marché du travail:		
B-1 service	4	7.0
B-2 travail de bureau	3	5.3
B-3 manoeuvre et autre	3	5.3
TOTAL:	10	17.6
C- A d'autres occupations		
C-1 chômage	6	10.6
C-2 voyage	2	3.4
C-3 indéterminées	5	8.8
TOTAL:	13	22.8
GRAND TOTAL:	57	100 %

En mars 1977, on retrouve presque 60% des étudiants aux études. Les autres 40% se distribuent entre le travail et des occupations diverses.

Il n'existe malheureusement pas de point de comparaison au traditionnel, c'est-à-dire une relance effectuée en mars.

.../

10.2.3 CHANGEMENTS DE SITUATION ENTRE SEPTEMBRE 1976 ET MARS 1977

Tableau 17

Changements de situation des étudiants du multi 1974-1976 entre septembre 1976 et mars 1977.

Catégories des répondants	en sept.76	en mars 77	Différence
A- Aux études:			
A.1- à l'université	33	29	4
A.2- au Cegep	8	3	5
A.3- ailleurs	2	2	0
TOTAL :	43	34	-9
B- Sur le marché du travail:			
B.1- service	4	4	
B.2- travail de bureau	3	3	
B.3- manoeuvre & autre	2	3	1
TOTAL :	9	10	+1
C- A d'autres occupations:			
C.1- chômage	3	6	3
C.2- voyage	1	2	1
C.3- indéterminées	1	5	4
TOTAL :	5	13	+8
GRAND TOTAL:	57	57	0

Catégorie A

On remarque dans la catégorie A que le nombre d'étudiants passe de 43 à 34, neuf (9) ayant abandonné les études. Les raisons de ces abandons sont diverses: deux ont quitté l'université, une par maladie et l'autre ne se sentant pas à sa place. Cinq terminaient le cours collégial. De ces 9, un seul étudiant s'est trouvé de l'emploi, sept sont en chômage et un dernier, voyage.

Catégorie B

Le nombre de travailleurs passe de 9 à 10; six (6) travaillaient en septembre et en mars, un (1) a laissé les études et les trois (3) autres étaient chômeurs en septembre.

Catégorie C

Le nombre augmente sensiblement passant de 5 à 13. Deux (2) personnes demeurent dans cette catégorie, huit (8) arrivent des études et trois (3) du marché du travail.

Il semble qu'il est très difficile pour les étudiants qui abandonnent les études en cours d'année de se trouver de l'emploi. Ce phénomène n'est d'ailleurs pas propre au multi.

10.3.0 COMPARAISON DES CHANGEMENTS EFFECTUES AU MULTI 1976-77 AVEC LES REMARQUES DES ANCIENS SUR LE MULTI QU'ILS ONT CONNU (1974-1976)

10.3.1 Remarques des anciens

10.3.1.1 Facteurs de satisfaction des étudiants du Multi 1974-1976

Le développement de l'autonomie (cf. tableau 18)(24%)

.../

Tableau 18

Ouestion # 9:
En fonction de ta situation actuelle, quel serait le meilleur argument que tu donnerais pour parler du multi que tu as vécu ?

Réponses:

%	# interventions	catégories
24%	15	autonomie
24%	15	connaissance de soi
15%	10	milieu humain
11%	7	liberté
9%	6	conscience des autres
9%	6	méthode de travail
8%	5	autres et pas de réponses.
100 %	64	

Ce que les étudiants entendent par autonomie correspond à l'esprit d'initiative que la structure leur permettait d'acquérir, la possibilité de prendre des responsabilités, de se débrouiller seul et de travailler par eux-mêmes.
D'ailleurs, la journée-rencontre du 7 mai (cf. tableau 19) nous apporte également des témoignages dans ce sens. Le Multi leur a permis de développer un esprit plus critique, une plus grande conscience de ce qu'ils vivent de sorte qu'ils ne croient pas tout sans examen. Ils n'ont pas peur de dire ce qu'ils pensent. Ainsi sont-ils plus eux-mêmes, se respectent-ils plus et se débrouillent-ils davantage que s'ils n'avaient pas étudié au Multi.

Certains disent que le multi leur a permis de devenir plus réalistes et de trouver une plus grande motivation intérieure. Ils ne voient plus le diplôme comme une fin à atteindre mais un élément bien relatif à l'acquisition de connaissances ainsi qu'au développement personnel et social.

Tableau 19

Journée-rencontre du 7 mai, synthèse 2 D

"Comment le multi vous a-t-il préparé à arriver dans ce milieu ? "

- le multi nous a aidé à développer un esprit critique;
- on ne gobe pas tout;
- nous a appris à voir la relativité du diplôme;
- à développer le sens de l'initiative, à se débrouiller;
- nous a appris à dire ce qu'on pense;
- à être nous-mêmes;
- nous a rendus plus réalistes;
- travailleurs: il faudrait se changer soi-même mais on préfère rester ce qu'on est.

La connaissance de soi (24%)

Le tableau 18 montre en deuxième rang la possibilité de se découvrir eux-mêmes. On voit l'importance pour eux de connaître leurs intérêts, leurs capacités, leurs motivations, leur orientation. Pour plusieurs, ce fut l'occasion de choisir un style de vie plus en conformité avec eux-mêmes. Ils ont pu développer leurs possibilités en faisant des projets et en les réalisant dans plusieurs domaines. Les réponses à la question 13i (tableau 20) confirment d'ailleurs que plus de la moitié des répondants (56%) sont heureux d'avoir pu préciser leur orientation.

Tableau 20

Question 13i:

"Le multi m'a aidé à préciser mon orientation "

(annexe VIII, questionnaire-sondage).

accord	32	56.2%
désaccord	18	31.5%
ne sais pas	6	10.5%
résiduel	1	1.8%
TOTAL	57	100 %

Le milieu humain (15%)

Au tableau 18 on voit également que les anciens ont apprécié le Milieu humain dans lequel ils ont vécu, durant leur passage au collège. Ils y ont retrouvé une préoccupation peu ordinaire des relations humaines, un contact direct entre les personnes, aussi bien des professeurs que des étudiants. Ils ont senti qu'ils appartenaient à un groupe même si cette dimension était peu développée.

La liberté (11%)

La structure du multi 1974-76 permettait assez de liberté aux étudiants pour prendre le temps de faire des activités qu'ils n'avaient jamais eu la chance de faire à l'école traditionnelle: par exemple les étudiants ont élaboré la charte; les membres du comité pédagogique ont connu et vécu une forte tension de groupe et ont eu à prendre des décisions importantes sur l'évaluation, etc. Ainsi à plusieurs autres reprises (assemblée générale, projets, interviews,etc..) les étudiants avaient-ils la liberté d'action qui leur permettait de faire autant d'expériences différentes et d'évaluer par la suite leurs capacités dans ces situations nouvelles.

La conscience des autres (9%)

Le multi a donné la possibilité d'apprendre à un certain nombre d'individus à fonctionner en groupe, à prendre conscience qu'on doit tenir compte des autres dans un groupe qui vit ensemble cinq jours par semaine.

Une méthode de travail (9%)

Les étudiants ont apprécié l'acquisition d'une bonne méthode de travail, c'est-à-dire qu'ils sont davantage capables d'organiser leur temps, leurs travaux, leur vie de groupe. Ils insistent surtout sur l'acquisition d'une méthode bien cadrée pour réaliser leurs projets, celle des objectifs opérationalisés.

Tableau 21

Question 13-e

"La technique des objectifs opérationalisés me sert aujourd'hui " (annexe A, questionnaire - sondage)

accord	36	63.1 %
désaccord	13	22.8 %
ne sais pas	7	12.3 %
résiduel	1	1.8 %
TOTAL	57	100 %

Cette affirmation est renforcée à la question 13-e (cf. tableau 21) alors que 85.9% des répondants sont heureux d'avoir appris à organiser leur temps et leur démarche selon leurs priorités. Une remarque semblable a été relevée lors de la journée-relance où certains soutenaient qu'ils ont une plus grande facilité que plusieurs de leurs confrères universitaires à planifier leurs activités (cf. tableau 22, avantages)

Tableau 22

Question 2-E :

"Avez-vous constaté des différences qui peuvent être soit à votre avantage, soit à votre désavantage, entre vous et les étudiants du traditionnel ou les autres travailleurs ?"

(annexe IV journée-relance)

AVANTAGES:

- meilleure planification;
- plus de motivation intérieure plutôt que pour le diplôme;
- contacts plus francs;
- on dit plus ce que l'on pense;
- on est plus conscient que les autres de ce qu'on dit.

DESAVANTAGES:

- certains déplorent qu'en septembre ils avaient de la difficulté à écrire, à transmettre leurs idées sur papier, à rédiger des examens en français correct;
- dans les facultés traditionnelles, on a eu de la difficulté à subir quatre à six heures de cours par jour.

Les projets

Une très forte proportion (84.2%) des étudiants disent que les projets leur ont aidés.

Tableau 23

Question 13-g:

"Les projets que j'ai faits dans le multi m'ont vraiment aidé " (annexe A, questionnaire-sondage)

Accord	48	84.2%
Désaccord	3	5.3%
Ne sais pas	5	8.7%
Résiduel	1	1.8%
TOTAL:	57	100 %

Pour le multi, le projet est le coeur de l'apprentissage aussi bien au niveau de la forme (méthode de travail), qu'au niveau du contenu du projet. En effet l'étudiant a pu par ce moyen réaliser, dans un cadre donné, ce qui lui tenait le plus à coeur; la connaissance de soi, l'orientation, l'acquisition de connaissances (académiques) ou autres, etc...

10.3.1.2 Facteurs d'insatisfaction des étudiants du multi 1974-76 (les anciens)

Le laisser-faire

Lorsque les anciens parlent du plus grand manque du premier multi, ils (43%) déplorent un certain laisser-faire qui existait alors (cf. tableau 24). Ils spécifient que le multi manquait de structure, qu'il n'y avait pas assez d'obligations telles les heures passées au CEGEP, les rencontres de supervision laissées à la volonté des étudiants, etc.

Les réponses à la question 13-d (cf. tableau 25) confirment cette remarque.

Tableau 24

Question 10:

" En fonction de ta situation actuelle, quel est le plus grand reproche que tu ferais au multi que tu as vécu " (annexe A, questionnaire-sondage).

- Laisser-faire	24	42.1%
- Manque de contenu	12	21.1%
- Décalage	5	8.7%
- Autres	8	14 %
- Pas de réponse	7	12.3%
- Résiduel	1	1.8%
TOTAL:	57	100 %

Tableau 25

Question 13-d:

" Le multi encourageait trop le "laisser-faire" (annexe A, questionnaire-sondage).

- accord	28	49.1%
- désaccord	19	33.3%
- ne sais pas	10	17.6%
TOTAL:	57	100 %

Le manque de contenu

Le deuxième plus grand reproche que les répondants font au 1er multi porte sur le peu de contenu (21%, cf. tableau 24). Ils entendent par là que leur passage au multi aurait dû leur donner plus de connaissances précises dans le domaine des sciences humaines (Histoire, Géographie, Psychologie, Socio-politique, Français et Philosophie). Rien ne les obligeait à consacrer un minimum de temps à chacune de ces disciplines. La question 13-f (cf. tableau 26) confirme ce reproche.

Tableau 26

Question 13-f:

" Au multi, il n'y avait pas assez de contenu de cours." (annexe A, questionnaire-sondage).

Accord	35	61.4 %
Désaccord	13	22.8 %
Ne sais pas	9	15.8 %
TOTAL:	57	100 %

Le décalage

Une dernière lacune, beaucoup plus restreinte que les deux premières, est la difficulté d'adaptation à l'entrée de certaines facultés universitaires; 8.7% en parlent dans le sens d'un effort plus grand à fournir pour se réadapter aux cours magistraux et aux examens traditionnels (cf. tableau 24).

Le décalage exprime l'écart à combler par la réadaptation nécessaire au traditionnel. L'écart fut passager selon les commentaires reçus lors de la journée-rencontre du 7 mai 1977. Par ailleurs, selon les mêmes commentaires, les étudiants entrant dans les facultés de Génagogie à la Formation des maîtres à l'Université de Trois-Rivières ainsi que la Psycho-éducation et Théologie à l'Université de Sherbrooke (annexe IX question #2) n'ont pas vécu cet écart.

10.3.1.3 Poursuite des études: facteur principal de satisfaction des étudiants du multi 1974-1976.

La plus grande part de ceux qui veulent changer de situation le ferait dans le but d'étudier.

Nous voyons au tableau 27 que sur vingt-et-un (21) anciens qui veulent changer de situation, quinze (15) veulent étudier, ce qui donne un taux de 71.4%. L'enquête ne nous dit pas si c'est par professionnalisme ou par souci intellectuel.

Tableau 27

Question 6-b:

" Pour ceux qui ne sont pas aux études: penses-tu continuer longtemps dans ton orientation ou ta situation actuelle ?" (annexe A, questionnaire-sondage)

oui:	3	non :	12
		ne sais pas:	5
		Ça dépend/ peut-être :	4
			21

Si ta réponse est "non", "ne sais pas", "ça dépend/ peut-être," à l'une des deux questions précédentes, dis ce que tu comptes faire :

- étudier : 12
- travailler: 4
- autres : 2
- pensent travailler ou étudier: 3

→ 15

Les plus insatisfaits ne sont pas aux études

Parmi les huit (8) qui sont insatisfaits de leur situation en mars 1977, sept (7) sont en chômage, donc 87.5% (cf. tableau 28).

Tableau 28

Question 5 :

" Est-ce que ta situation actuelle correspond vraiment à ce que tu veux faire ?"

oui	37	
non	8	
ça dépend/peut-être:	11	57
résiduel	1	

Lorsqu'on laisse les études on risque de se retrouver en chômage et d'être insatisfait .

Des quatre (4) qui ont abandonné l'université après septembre, trois (3) se sont retrouvés en chômage et un en convalescence. Sur les cinq (5) étudiants qui ont terminé leur diplôme d'études collégiales en décembre, un seul travaille, trois sont en chômage et un voyage. Donc sept (7) sur neuf (9), soit 77.7% de ceux qui abandonnent les études en cours d'année se retrouvent en chômage. (Nous retrouvons ces données dans le grand tableau synthèse non reproduit ici).

10.3.2 Changements effectués au multi actuel (1976-77) par rapport à l'ancien (1974-76)

La cellule

a) sa structure : "La cellule est un groupe d'accueil, d'appartenance, d'intégration et d'apprentissage réuni en vue de réaliser un projet collectif" (annexe X p.4)

b) son fonctionnement: "Chaque cellule doit toujours avoir un projet collectif de l'avant. Chaque cellule doit concevoir et réaliser un projet collectif; il sera diffusé à l'ensemble de la communauté du multi. Ce projet ayant été présenté sous la forme des objectifs opérationalisés, doit être accepté par le conseil général". (annexe X, p.4)

Le conseil général

a) sa structure: "Le conseil général est un organisme de coordination, de supervision et de gestion des activités du multi. Il est composé de 16 membres dont 15 sont délégués des cellules. Une personne-ressource responsable des affaires administratives est membre d'office à part entière." (annexe X, p.5)

b) son fonctionnement et ses pouvoirs : "Il se réunit une fois par semaine et son quorum est de 11 membres. Il peut prendre toute décision nécessaire pour maintenir, ajuster et corriger le fonctionnement de la structure. Il peut déléguer ses pouvoirs en spécifiant des responsabilités, des rôles, des tâches et des fonctions à des individus ou à des groupes indentifiés, etc... (annexe X, p.5-6)

L'assemblée générale

a) sa structure : "Elle est l'instance suprême de décision, etc... Elle est composée de tous les membres du multi." (annexe X, p.6)

b) son fonctionnement et ses pouvoirs: "Elle a tous les pouvoirs." (annexe X, p.7)

L'évaluation des activités:

a) sa structure: "Les projets individuels comptent pour 40%. Les projets collectifs (de cellule), 40%. Les ateliers obligatoires 20%." (annexe X, p.7)

b) son fonctionnement: L'évaluation relève conjointement du superviseur et de l'étudiant qui a fait un projet individuel d'une part et du conseil général d'autre part qui délègue ses pouvoirs à un comité reconnu par lui-même. Le projet collectif est évalué par la cellule elle-même et le conseil général. L'atelier est évalué par l'atelier lui-même.

Le projet

a) sa structure : Il y a les projets individuels ou de petits groupes en sciences humaines, les projets collectifs (de cellule) et les projets ne relevant pas des sciences humaines (annexe X, p.7-8-9)

b) son fonctionnement : Un projet individuel ou de petit groupe doit être accepté par un superviseur et par un comité d'acceptation du conseil général. Il doit également être évalué par l'étudiant, le superviseur et un comité d'évaluation du conseil général après sa réalisation. Le projet collectif doit être accepté et évalué par le conseil général (annexe X, p.9)

L'atelier obligatoire

a) sa structure ou définition : "C'est une mise en situation d'apprentissage par rapport à un savoir ou une habileté particulière."

b) son fonctionnement: Elle a pour but d'initier les étudiants aux différentes disciplines de sciences humaines, philosophie, français, histoire, géographie, psychologie et socio-politique (annexe C, p.9). Tout étudiant inscrit au multi doit participer à au moins un atelier par semestre, etc... (annexe X, p.10).

10.3.3 Améliorations apportées au nouveau multi (1976-77)

10.3.3.1 Corrections des lacunes

Les améliorations apportées au nouveau multi en 1976-77 veulent corriger les deux plus grandes lacunes: le laisser-faire et le manque de connaissances.

Le laisser-faire

Un encadrement plus serré permet de contrecarrer un mouvement de laisser-faire. Ainsi, en assemblée générale, les personnes-ressources et les étudiants se sont-ils voté une structure et un fonctionnement propres à corriger ces lacunes. C'est ainsi que le conseil général (défini à 2.2.2) nomme des comités spéciaux pour l'acceptation et l'évaluation des projets individuels, ces projets doivent être supervisés par une personne compétente et doivent être faits à l'intérieur du cadre des sciences humaines.

De son coté, l'étudiant doit faire partie d'une cellule et réaliser ainsi un projet collectif. Il doit prendre un atelier par session et avoir toujours un projet individuel en marche.

Les étudiants et les personnes-ressources se sont donc voté des structures et des obligations qui les stimulent constamment.

Le manque de connaissances

Alors qu'en 1974-76 l'étudiant était totalement libre de faire ses projets sur les sujets qui l'intéressaient, en 1976-77 il est tenu de réaliser ses projets (tels que définis à 2.2.5) à l'intérieur des disciplines de

sciences humaines (français, philosophie, histoire, géographie, psychologie et socio-politique).

Au premier multi, l'atelier n'existait pas. Ce dernier stimule l'étudiant à connaître les disciplines des sciences humaines et l'invite à approfondir ses connaissances à travers ses projets.

10.3.3.2 Conservation de ce qui était satisfaisant

L'autonomie, la connaissance de soi, le milieu humain, la liberté, la conscience des autres.

La vie de sous-groupe qu'exige la cellule, les échanges inter-personnels, le projet collectif à réaliser, les décisions à prendre, les projets d'orientation, la supervision et les liens qui se créent entre les individus favorisent encore et peut-être plus qu'avant la conscience des autres, le milieu humain et la connaissance de soi.

En plus de l'autonomie individuelle visée par le premier multi et conservée dans celui-ci, surtout par les projets individuels (projet 2.2.5), la structure du conseil général favorise une autonomie de groupe grâce à la cogestion qu'elle implique (conseil général 2.2.2).

Une méthode de travail

Comme dans l'ancien multi, les étudiants sont tenus de faire des projets selon la technique des objectifs opérationalisés. Les commentaires des étudiants lors de la journée-rencontre montrent que cette méthode de travail leur sert beaucoup pour planifier leurs travaux scolaires aussi bien que leurs activités de toutes sortes. (des chiffres sur ce sujet apparaissent au point 2.1.1.6).

10.4. CONCLUSION

Cette relance permet de savoir, d'une part, où se retrouvent les étudiants du premier multi (1974-76) et, d'autre part, leur appréciation de leur vécu au collège.

La grande majorité se retrouve aux études, soit à l'université, soit au collège (75.5%). Les autres travaillent, voyagent ou sont en chômage.

En mars, ceux qui ont abandonné les études ont beaucoup de difficultés à se trouver de l'emploi. Il faut évidemment tenir compte de la situation précaire du marché du travail.

Les étudiants ont apprécié la possibilité de se développer sur le plan personnel. Ils affirment avoir eu la chance d'acquérir plus d'autonomie individuelle, de se connaître davantage, de préciser leur orientation, d'avoir connu un milieu humain et d'avoir acquis une méthode de travail très utile pour leurs travaux et leurs activités.

Par ailleurs, les étudiants du premier multi se disent insatisfaits du laisser-faire qu'ils ont connu, du manque de connaissances et du décalage passager que certains ont connu à leur entrée dans les facultés dites "fermées à la participation étudiante et aux changements".

Les modifications effectuées en 1976-77 essaient de corriger les lacunes du premier multi tout en conservant ce que les anciens appréciaient. En somme, la nouvelle structure permet assez d'encadrement pour éviter le laisser-faire et le manque de connaissances et assez de souplesse pour vivre, pour se développer tant sur le plan intellectuel que social et personnel.

11.0 CONCLUSION: ECOLE DEMOCRATIQUE ET DEMOCRATIE A L'ECOLE *

11.1 Les incidences sociales de l'école polyvalente

Selon Bélanger**, l'école polyvalente, que proposait le rapport Parent et qui fut instituée aux niveaux secondaire et collégial du système scolaire québécois, visait à rendre ce dernier plus démocratique en réduisant sa dépendance vis-à-vis la structure de classes de la société québécoise. Pour assurer une plus grande démocratisation de l'école et instaurer une égalité des chances pour tous, quel que soit le milieu social d'origine, le rapport Parent avait prévu trois mécanismes. Le premier a consisté à retarder à la troisième année du secondaire toute sélection ou tout regroupement des étudiants. Cette mesure reposait sur une hypothèse selon laquelle plus le classement des étudiants est retardé, plus les différences dans le rendement scolaire, dues à l'influence du milieu social d'origine, seront nivelées par l'influence uniformisante de l'école. Le second mécanisme fut le décloisonnement des étudiants pendant les trois dernières années du secondaire. Un tronc commun était préservé pendant toute la durée du cours, les options s'effectuant sur la base des matières. Un tel système à options visait à détruire le mythe du cours "meilleur en soi" (v.g. le cours classique) en restituant à chaque matière sa valeur unique. De plus, le système des voies (enrichie , normale , allégée) et la promotion par matière rendait possible des rythmes différents dans l'apprentissage des disciplines, un étudiant pouvant être classé dans un niveau avancé pour une matière, dans un niveau intermédiaire pour une seconde, dans un niveau de débutant pour une troisième. On croyait qu'ainsi, chaque champ d'étude jouirait d'un statut égal à celui des autres, tout en amenant cependant l'étudiant à reconnaître que chacun d'entre eux requiert le développement d'habilités particulières. Le troisième mécanisme se situait au niveau des procédures de sélection, les autorités scolaires se voyant encouragées à ne plus faire appel exclusivement au critère des aptitudes intellectuelles pour la répartition des élèves dans les diverses options.

** Bélanger, P.W., L'école polyvalente: ses incidences sociales, in: Bélanger P.W. et Rocher, G. éd., Ecole et Société au Québec, Montréal, H.M.H., 1970

* Ce chapitre a été rédigé par G.Denis en septembre 1977

Dans un tel système polyvalent, l'étudiant se verra confier beaucoup de responsabilités face à sa réussite scolaire. Les motivations à la poursuite des études et à la réussite seront laissées au libre jeu de la dynamique personnelle de l'étudiant ou de l'influence de son milieu familial. Avec la disparition du groupe-classe traditionnel, constitué d'une vingtaine d'étudiants assistant ensemble aux mêmes cours, les relations interpersonnelles entre les professeurs et les étudiants seront plus anonymes de telle sorte que l'étudiant devra développer une façon de lutter contre un sentiment d'impersonnalité qui pourrait en résulter. Selon Bélanger, l'école polyvalente aura pour effet de socialiser l'étudiant à des valeurs de mobilité sociale, prônant la compétition entre les individus, l'initiative personnelle et la mesure du rendement selon des critères de compétence et de productivité.

11.2 La nature du régime pédagogique

En s'inspirant de la notion de polyvalence, les promoteurs de la réforme scolaire ont donné au niveau collégial, à tout le moins dans le secteur général, un régime pédagogique de type "cafétéria" caractérisé par les traits suivants: la présence d'un tronc commun pour tous les étudiants constitué par les seize (16) cours obligatoires de philosophie, de français et d'éducation physique; un champ de concentration dans lequel l'étudiant se donne un début de spécialisation en choisissant douze (12) cours parmi trois ou quatre disciplines; un bloc de quatre (4) cours complémentaires choisis hors du champ de concentration; un régime de plans d'études cadres dans lequel le Ministère trace les grandes orientations en laissant au niveau local beaucoup de latitude dans le choix des contenus, dans la détermination des objectifs et dans l'évaluation de l'apprentissage; enfin la disparition d'examens nationaux administrés par le Ministère, chaque collège (et partant chaque professeur) étant responsable de l'évaluation de l'étudiant. Le niveau collégial jouit d'un régime pédagogique très souple et fortement décentralisé, laissant beaucoup d'autonomie sur le plan local mais, de ce fait, pouvant entraîner beaucoup de variation à l'intérieur d'un même collège ou d'un collège à l'autre.

A la fois rendue possible par la souplesse du régime mais se situant quand même en marge du reste de l'institution, l'expérience Multi nous aide à discerner certains aspects du fonctionnement effectif d'un système polyvalent. Sans procéder à un procès de l'école polyvalente, nous allons en examiner quelques incidences pédagogiques.

11.3 La sélection par les mathématiques

Nous avons vu que la polyvalence devait restituer à chaque matière sa valeur unique. En pratique, l'étudiant devra comprendre qu'il existe des matières privilégiées qui élargissent l'éventail des choix professionnels, et que les mathématiques y exercent une influence prédominante.

La promotion par matière, le système des voies enrichies ou allégées et les difficultés inhérentes à l'apprentissage des mathématiques font, qu'à la sortie du secondaire, de plus en plus d'étudiants n'ont pas réussi le cours de math. 522 ou 532. Dès lors, dans quel programme de niveau collégial de tels finissants du secondaire peuvent-ils s'inscrire ? L'examen des prérequis à l'admission dans les divers programmes montre que l'éventail des choix se réduit à trois ou quatre: les arts plastiques, la musique, les lettres, le domaine de l'assistance sociale ou de l'éducation spécialisée et les sciences humaines sans mathématique. Depuis le moment où, quelque part au primaire ou au secondaire, l'étudiant de Sciences humaines a commencé à éprouver des difficultés dans l'apprentissage des mathématiques, sa carrière académique s'est trouvée lancée dans une course quasi inéluctable. Mû par des motifs professionnalistes qui lui font percevoir le système scolaire comme un moyen d'accéder à une carrière qui va lui assurer un style de vie caractéristique des classes moyennes, il devra prendre rapidement conscience qu'il est effectivement engagé dans un cul-de-sac et que son désir de promotion sociale ne trouvera pas facilement de voie adéquate pour se réaliser.

En effet, quatre (4) possibilités s'offrent aux étudiants de Sciences humaines; la première consiste à boucher les trous dans leur formation antérieure (lire en math.), ce qui leur permettrait d'élargir l'éventail

des choix professionnels. C'est une voie parsemée d'épines qui les obligent à retourner au secondaire et bien peu s'y engagent. La seconde réside dans un ajustement des aspirations socio-professionnelles en fonction des voies universitaires encore ouvertes (i.e. histoire, droit, théologie, philosophie, sciences de l'éducation, journalisme, animation culturelle, gènagogie...), aux perspectives d'emploi peu encourageantes. C'est quand même cette voie qu'empruntent 40% des etudiants de Sciences humaines qui obtiennent dès lors un diplôme (D.E.C.) sans mathématique, pour ensuite poursuivre des études universitaires dans les disciplines pré-citées. Quant aux autres étudiants (environ 60% d'entre eux), ils abandonnent leurs études avant la fin du collégial, soit pour entrer sur le marché du travail dans des postes sans spécialisation professionnelle, soit pour vivre dans la marginalité de la contre-culture, décrochant des valeurs sociales dominantes de mobilité et de réussite sociale.

Le système scolaire polyvalent québécois amène l'étudiant, dès l'âge de 13 ou 14 ans (en secondaire III ou IV), à opérer des choix de matières qui peuvent de fait réduire de façon significative l'éventail de ses choix professionnels. En touchant à la question de l'orientation professionnelle, l'équipe du Multi s'attaquait à une dimension importante du "besoin" étudiant. Toutefois, en n'abordant pas le problème des mathématiques, l'équipe du Multi ne pouvait guère modifier la situation objective des étudiants, son action se restreignant aux trois dernières possibilités énoncées plus haut. Cependant, comment l'équipe du Multi pourrait-elle pallier à une situation engendrée par le fonctionnement même de tout le système, qui fait des mathématiques le critère dominant de sélection des étudiants ?

II.4 Le pôle intégrateur de la formation

Un régime pédagogique "polyvalent" de type cafétéria amène, en second lieu, la disparition du programme comme mode d'organisation et de systématisation de l'apprentissage. Le champ d'étude de l'étudiant devient un ensemble de vingt-huit (28) cours juxtaposés les uns au côté des autres

sans finalité commune, sans lien organique explicitant des interrelations entre eux, sans fil conducteur ou schème intégrateur. En Sciences humaines, la parenté des thèmes étudiés par les diverses disciplines engendre de multiples recoupements, sinon de répétitions. Le type de formation générale dispensée à l'étudiant est alors de nature encyclopédique, de par la masse d'informations qui lui sont livrées et de par l'absence de structure introduisant un ordre dans ces informations. Incidemment, on entend souvent déplorer la compartimentation dans les études, "l'éducation par tiroir", qu'on croit observer chez les étudiants. Cette compartimentation résulte d'un régime pédagogique qui confie à l'étudiant l'odieux de la tâche d'organiser et de systématiser ce qu'on lui livre en de "multiples tiroirs", alors que les agents du système (professeurs, administrateurs, fonctionnaires) n'ont guère le souci d'intégrer cette mosaïque de cours qu'on appelle programme. La notion de polyvalence aurait donc déplacé le pôle intégrateur de la formation des agents du système vers les clients; n'est-il pas opportun de se demander si les étudiants ont l'outillage intellectuel pour y parvenir ?

Quelques-uns de ces problèmes ont été abordés dans le projet Multi. Rappelons que l'équipe est constituée par tous les professeurs spécialistes enseignant à un même groupe d'étudiants. De plus, l'équipe a cherché à définir le type de formation générale qu'il serait opportun de transmettre à des étudiants de Sciences humaines. Elle a également énoncé un ensemble d'objectifs généraux et spécifiques qui devraient donner une orientation d'ensemble aux diverses activités, bien que ce tableau d'objectifs ait besoin d'une revision. Le fonctionnement par projets a possiblement réduit les répétitions et recoupements inutiles; toutefois, il n'y a à peu près pas eu de véritables travaux interdisciplinaires. De plus, les ateliers sont souvent dispensés sans grande information mutuelle de la part des professeurs, un peu comme le sont les cours dans la structure traditionnelle du collège. La plus grande originalité de l'équipe aura été, finalement, de se préoccuper de l'ensemble de la formation dispensée pendant les deux années du collégial, préoccupation à peu près absente dans le réseau des collèges.

11.5 L'individualisme du métier d'enseignant

On utilise souvent l'analogie de la chaîne de montage pour caractériser le fonctionnement du système scolaire. Une telle comparaison est fondamentalement boiteuse. Alors que la production d'une automobile s'effectue par une répartition de tâches spécialisées mais étroitement interreliées et coordonnées entre elles, le produit fini qu'est la formation des étudiants n'oblige en rien les professeurs à coordonner leur action et à fonctionner en équipe de tâches. En effet, ce qui se passe pendant le cours de philosophie du professeur "X" a peu de répercussion sur le déroulement du cours de technologie du béton du professeur "Y". De fait, l'individualisme est probablement inhérent au métier d'enseignant. La polyvalence a possiblement accentué ce phénomène en faisant disparaître le programme comme cadre de planification pédagogique; la promotion par matière, la disparition du groupe-classe traditionnel, et l'existence de programmes cadres fortement décentralisés y ont aussi possiblement contribué.

De plus, la vie professionnelle existante au niveau collégial a renforcé ce phénomène de l'individualisme. Pour des raisons mal connues, il est rare que le professeur du collégial discute pédagogie avec des collègues. L'agenda typique de départements contient des items à caractère surtout administratif: horaire, locaux, répartition de tâches, matériel didactique, modification de grilles de cours, etc... L'individualisme foncièrement inhérent au métier d'enseignant s'accompagne, au niveau collégial, d'un relatif isolement professionnel.

Depuis bientôt quatre ans, les professeurs du Multi se sont imposés de fonctionner en équipe alors que rien dans le système ne les y contraignait. Que l'équipe ait tenu le coup pendant quatre ans constitue une réussite en soi. Ce travail d'équipe ne s'est pas fait sans tiraillement: l'individualisme du métier et les divergences idéologiques ne sont pas des obstacles faciles à surmonter. Ces tiraillements ont quelque fois atteint le seuil de la rupture; la volonté commune de voir le "Multi" survivre a probablement évité l'éclatement de l'équipe et, par voie de conséquence, la disparition du Multi.

.../

11.6 Le sentiment d'impersonnalité dans l'école polyvalente

A part la question du transport scolaire, la question du gigantisme des institutions scolaires a été probablement la question la plus souvent au centre des polémiques qui ont entouré la réforme scolaire au Québec. L'expérience Multi nous montre que ce n'est pas tant le gigantisme des établissements qui crée le sentiment d'impersonnalité et de déshumanisation des institutions que le régime pédagogique qui les structure. En décloisonnant les matières, en individualisant les rythmes d'apprentissage, en instaurant la promotion par matière, le régime pédagogique a fait disparaître le groupe-classe qui constituait, dans les institutions d'antan, un groupe d'appartenance ou de référence pour l'étudiant. Un tel régime rend à peu près impossible l'existence d'une équipe de professeurs stable, encadrant l'ensemble du programme d'une promotion d'étudiants. Dans certaines écoles, on a tenté de contrer l'impersonnalité par un régime de tutorat; une telle tentative superpose une organisation artificielle sur des cheminements individuels, d'où probablement une cause de leur échec.

Le projet Multi a fait la démonstration qu'il est possible de créer un milieu à dimension humaine dans un grand établissement scolaire et que des relations personnalisantes peuvent s'établir entre étudiants et professeurs. Mais ceci n'a été possible qu'en autant que le projet s'est éloigné du régime pédagogique du type cafétéria pour constituer une équipe stable de professeurs encadrant l'ensemble de la formation des étudiants.

11.7 Le pouvoir pédagogique

Le projet Multi déborde cependant largement cette question des lacunes engendrées par le type d'école démocratique mise en place au Québec par les promoteurs de la réforme scolaire. Car l'action de l'équipe a touché, à travers le problème de l'évaluation de l'étudiant, au pouvoir qu'exerce le professeur dans sa relation pédagogique avec le groupe d'étudiants. Par la mise en place de mécanismes de participation à des prises de décisions collectives, l'équipe a cherché à instaurer des

.../

modèles d'auto-gestion, à implanter des formes de démocratie scolaire où le pouvoir serait exercé par l'ensemble des citoyens de la cité éducative.

11.8 L'originalité dans la marginalité

Le projet était né d'un désir de répondre à des besoins spécifiques des étudiants de Sciences humaines; sa dynamique interne l'a orienté vers des dimensions que l'équipe n'avait probablement pas entrevues au point de départ. Cette transformation dans la pratique pédagogique pourrait-elle constituer un modèle exemplaire pour l'ensemble du réseau collégial québécois ?

Modèle nullement idéal et pourtant inaccessible à la majorité du corps professoral, la pratique pédagogique du Multi n'est pas appelée à faire rapidement tache d'huile au niveau collégial. Cette pratique se heurte aux modes d'organisation du réseau inspirés par la notion de polyvalence. Par exemple, elle est peu compatible avec la structure des départements d'enseignement formés selon les disciplines. Elle s'écarte du régime pédagogique par l'importance moindre qu'elle accorde aux contenus véhiculés par les disciplines. Elle exige un fonctionnement par équipe de tâches, mode que l'ensemble du corps professoral ne serait pas empressé d'adopter, car il exigerait que celui-ci quitte la quiétude d'un métier plutôt individualiste pour s'imposer les affres du travail d'équipe. Enfin, en levant bon nombre des contraintes académiques usuelles et en forgeant, pour les étudiants, des mécanismes de participation à l'exercice du pouvoir pédagogique, l'équipe du Multi s'est engagée dans une voie sur laquelle bien peu d'agents du niveau collégial voudraient les suivre.

Projet original, mais condamné à la marginalité dans le système scolaire québécois, tel nous semble être le destin du Multi. N'eut été d'un concours de circonstances favorables, il n'aurait probablement jamais vu le jour. Lorsque le cours des choses infléchira sa course, pourra-t-il éviter d'être entraîné dans un remou fatal ?

ANNEXE I

TABLEAU DES OBJECTIFS DU PROJET MULTI
(juin 1974)

I AIDER L'ETUDIANT A DEVENIR AUTONOME

Domaine	Taxonomie	Objectifs spécifiques	Comportements attendus
affectif	valorisation	1 Prendre des initiatives	1.1 Choisir une activité pour l'intérêt qu'elle suscite.
cognitif	synthèse		1.2 Définir ce qu'il veut apprendre (objectifs), les étapes à parcourir dans son apprentissage, les moyens à employer ainsi que les modalités d'évaluation de chaque étape d'apprentissage.
"	analyse		
"	évaluation		
affectif	valorisation		1.3 Réaliser le travail que l'on a soi-même choisi.
"	synthèse		1.4 Ne pas reproduire une interprétation des faits déjà faite ou un comportement déjà acquis.
affectif	réponse	2 Aimer ce que l'on fait	2.1 Participer au cours.
"	réceptivité		2.2 Manifester un intérêt continuel dans la réalisation de leurs travaux.
cognitif	compréhension	3 Se connaître	3.1 Identifier ses motivations face aux Sc. humaines et au Cegep.
"	analyse		
"	connaissance et compréhension		3.2 Comparer les attitudes et les comportements que présente l'étudiant au Secondaire et au Cegep.
			3.3 Identifier et décrire les principales étapes de son développement psychologique jusqu'à maintenant.
"	compréhension et analyse		3.4 Identifier ses zones d'insécurité et comparer les degrés d'intensité des différentes zones.
affectif	valorisation		3.5 Verbaliser une émotion.

Domaine	Taxonomie	Objectifs spécifiques	Comportements attendus
cognitif	analyse et synthèse	← →	3.6 Identifier ses besoins, ses ressources, ses limites psychologiques, intellectuelles et psycho-moteurs.
"	analyse	← →	3.7 Déterminer le type d'activités assimilables par des groupes et des individus.
affectif	réponse	← →	3.8 Choisir un groupe qui lui convienne (base volontaire).
cognitif	synthèse	← →	3.9 Choisir des activités qui collent à sa réalité étudiante (psycho., régional, etc...).
"	analyse et synthèse	← →	3.10 Fixer dans le temps les étapes de son cheminement de façon réaliste i.e. compte tenu de son rythme personnel d'apprentissage et des ressources disponibles.
affectif	réponse	← →	3.11 Communiquer des expériences (diffuser des prises de conscience).
affectif	réponse	4 →	4.1 Participer à des discussions de groupe.
cognitif	analyse	Connaître son fonctionnement en groupe →	4.2 Observer le comportement du groupe.
"	analyse et synthèse	← →	4.3 Dans une situation de groupe, définir son rôle, son mode de communication, ses valeurs en fonction des rôles tenus par les autres, de leur mode de communication et de l'ensemble des valeurs véhiculées.
affectif	organisation	← →	4.4 S'impliquer dans un travail de groupe.
"	organisation	← →	4.5 S'impliquer dans des activités visant à développer la communication entre les personnes du même âge, entre les générations et les groupes de culture et de milieux différents.

II - AIDER L'ETUDIANT A DEVELOPPER SA CREATIVITE

Domaine	Taxonomie	Objectifs spécifiques	Comportements attendus
cognitif	compréhension	5	5.1 Distinguer ce qui est de ce qui devrait être.
"	analyse	Acquérir un sens pratique	5.2 Identifier les causes de ses perceptions.
"	compréhension et analyse		5.3 Identifier son mode perception et les influences qu'elle subit.
"	synthèse		5.4 Identifier sa perception de lui-même, des autres, de son milieu et du monde.
"	analyse		5.5 Comparer ses perceptions avec celles des autres.
"	analyse et synthèse		5.6 Discuter les résultats d'une analyse et les comparer à d'autres analyses.
cognitif	connaissance	6	6.1 Identifier les sources d'information accessibles.
"	évaluation	Développer ses aptitudes à la recherche	6.2 Identifier sa méthode de travail: ses forces et ses faiblesses.
"	application		6.3 Améliorer sa méthode en utilisant des démarches déjà éprouvées.
"	analyse et recherche		6.4 Construire un cheminement selon les recommandations du professeur (hypothèse, plan, échéancier et exécution, document final selon les normes, évaluation du travail).
"	analyse et synthèse		6.5 Puiser dans les différentes sources en suivant un cheminement préalablement déterminé (hypothèse, définition de concept, identification des variables, application de techniques tels l'observation, l'interview, le questionnaire, analyse des données, interprétation des données).

Domaine	Taxonomie	Objectifs spécifiques	Comportements attendus
cognitif	analyse et synthèse	⟷	6.6 Ordonner une démarche de façon à diviser les différentes difficultés qui seront rencontrées (du particulier au général).
"	synthèse	⟷	6.7 Déterminer en commun un type d'analyse qui implique la vérification de ses conclusions qui prenne la forme d'une expérience que l'on doit prouver.
"	évaluation	⟷	6.8 Rechercher l'auto-critique et la co-critique de son cheminement.
cognitif	synthèse	7 ⟶ Développer l'esprit de synthèse	7.1 Faire des liens entre ses différentes perceptions.
"	synthèse	⟷	7.2 Etablir la complémentarité des connaissances, aptitudes et attitudes contenues dans les différentes activités d'apprentissage.
"	synthèse	⟷	7.3 Identifier les prises de conscience qui marquent les étapes de son cheminement.
"	synthèse	⟷	7.4 Trouver des éléments de solutions aux problèmes découlant de ses prises de conscience.
"	synthèse	⟷	7.5 Prendre position face à des problèmes personnels, de groupe, du milieu et du monde.
"	synthèse	⟷	7.6 Inscrire sa recherche dans un cadre plus général.
"	application	⟷	7.7 Orienter sa conclusion vers l'action.
"	application	⟷	7.8 Faire servir les résultats de ses recherches.

.II - AIDER L'ETUDIANT A ACQUERIR DES CONNAISSANCES

Domaine	Taxonomie	Objectifs spécifiques	Comportements attendus
cognitif	connaissance	8 ←----------→ Répondre aux besoins et aux attentes des étudiants	8.1 Décrire les différents aspects des champs d'activités des professionnels en sciences humaines.
"	compréhension	←----------→	8.2 Découvrir l'intérêt propre à chacune des disciplines.
"	connaissance	←----------→	8.3 Acquérir le vocabulaire de base des différentes disciplines.
affectif	organisation	9 ←----------→ Répondre aux structures d'accueil de l'université	9.1 Choisir des activités qui lui permettent de poursuivre des études universitaires.

IV - AIDER L'ETUDIANT A S'INTEGRER AU MILIEU

Domaine	Taxonomie	Objectifs spécifiques	Comportements attendus
cognitif	connaissance	10	10.1 Rencontrer des gens du milieu.
"	connaissance	Connaître son milieu	10.2 Lire des documents sur le milieu.
"	analyse		10.3 Discuter ces documents.
"	compréhension		10.4 Décrire le milieu régional.
"	synthèse		10.5 Prendre position sur la situation du milieu.
"	synthèse		10.6 Cerner l'évolution du milieu
cognitif	application	11	11.1 Se servir du milieu comme laboratoire de travaux pratiques.
"	application	S'impliquer dans	11.2 S'intégrer à des activités de développement du milieu.
"	synthèse	le milieu	11.3 Créer des activités de développement du milieu.

Comportements affectifs: 11

Comportements cognitifs: 59/70 →

connaissance	7
compréhension	7
application	5
analyse	16
synthèse	21
évaluation	3

réceptivité	1
réponse	4
valorisation	3
organisation	3
caractérisation	0

ANNEXE II

QUELQUES INSTRUMENTS D'EVALUATION

UTILISES PAR L'EQUIPE

APPENDICE I

FEUILLES DE PRESENTATION
DES PROJETS

Feuille de présentation des projets

I

Nom : _____ Titre du projet: _____

OBJECTIFS	COMPORTEMENTS ATTENDUS	I/S	ACTIVITES

Feuille II

ETAPES	TEMPS ALLOUE	RENCONTRES	lieu moment	MATERIELS NECESSAIRES COUTS	REMARQUES

Feuille II

ETAPES	TEMPS ALLOUE	RENCONTRES	lieu moment	MATERIELS NECESSAIRES COUTS	REMARQUES

APPENDICE II

INSTRUMENTS D'EVALUATION

VERS UNE METHODE D'AUTO-EVALUATION

Comme le projet Multi repose fondamentalement sur la création d'un environnement éducatif qui permet à l'étudiant d'identifier ses besoins de formation et de les satisfaire, l'évaluation a donc pour but de faire voir à l'étudiant dans quelle mesure il a pu identifier ses besoins et dans quelle mesure il a pu les satisfaire. Etant donné que le professeur ne peut répondre à ces questions, l'étudiant est donc le seul habilité à s'évaluer. Pour le faire de façon valable, il doit avoir à sa portée des moyens qui lui permette de prendre conscience de ses apprentissages, d'en mesurer la qualité. Le rôle du professeur se trouve ainsi déplacé: d'évaluateur qu'il était, il devient celui qui fournit à l'étudiant les moyens de s'auto-évaluer.

C'est dans ce contexte qu'on a pu commencer à élaborer des moyens d'auto-évaluation.

La première étape a été de distinguer performance et apprentissage. La deuxième étape a consisté à organiser un profil de formation très large rejoignant les objectifs définis par les professeurs du Multi. Ce profil a fourni un premier cadre pour l'auto-évaluation. Cadre qui, pour l'avoir expérimenté, est incomplet et imparfait, mais pas restrictif.

Le profil tenait compte de trois dimensions de la personnalité: le domaine cognitif, socio-affectif et psycho-affectif. Chacune des dimensions contenaient des éléments rejoignant les objectifs spécifiques du Multi. Chacun des éléments pouvait être étudié par l'étudiant en termes d'acquisition ou de choses à développer. De plus, chaque élément contient des indices de qualité qui permettent d'identifier des aptitudes chez l'étudiant.

Voici le schéma pour l'auto-évaluation :

DOMAINE COGNITIF - Dans le domaine intellectuel, trois éléments du profis de formation ont été retenus.

1. METHODE DE TRAVAIL:

Par méthode de travail, on entend tout ce qui tend vers l'organisation du travail dans un but d'efficacité et/ou de qualité. Cela peut être aussi bien une chronologie des étapes d'un travail, un fonctionnement par objectifs, un plan de travail écrit, une planification pour le montage d'un film, une démarche pour recherche expérimentale, etc .

Dans le cadre de nos objectifs, cet élément correspond au développement d'un esprit logique. La qualité de cet esprit logique pourra s'exprimer par des niveaux d'aptitudes intellectuelles identifiables par les catégories de Bloom. Voir les définitions plus loin.

2. NOTIONS, CONCEFTS DE BASE, ELEMENTS:

Cet élément du profil de formation correspond à ce qu'on appelle communément les connaissances de base. Cela touche les définitions, les théories, les distinctions fondamentales entre les disciplines académiques, les perspectives propres à chacune des disciplines, l'objet de chacune des disciplines, etc.

Dans le cadre de nos objectifs, cet élément correspond à l'acquisition des connaissances de base. La qualité de cet acquisition pourra s'exprimer par des niveaux d'aptitudes intellectuelles identifiables par les catégories de Bloom. Voir définitions plus loin.

3. DONNEES FACTUELLES:

Par données factuelles, on entend l'ensemble de faits observables dont l'étudiant prend conscience au cours de son apprentissage. Il peut s'agir de statistiques, de faits d'actualité ou d'histoire, de données touristiques, de résultats de recherches scientifiques, etc. Ce sont en quelque sorte les éléments concrêts de l'apprentissage intellectuel.

Dans le cadre de nos objectifs, cet élément correspond à la prise de conscience par l'étudiant de lui-même, du monde dans lequel il vit. La qualité de cette prise de conscience.

Dans le domaine cognitif, chaque élément du profil d'apprentissage est évalué selon les catégories de Bloom. Chacune de ces catégories marque un approfondissement dans la démarche intellectuelle. Ce sont

1. Connaissance : la connaissance correspond ici à la mémorisation et, à la prise de conscience qu'une chose existe. Exemple : définitions identification de normes, règlements.

2. Compréhension: la compréhension correspond à la capacité d'expliquer un phénomène connu.

3. Application: l'application correspond à la capacité d'utiliser ses connaissances dans une situation concrète et bien définie.

4. Analyse: l'analyse correspond à la capacité de décrotiquer un phénomène; de trouver les éléments constituants du phénomène et le réseau d'influences que subit le phénomène, de le comparer à d'autres phénomènes, etc.

5. Synthèse: la synthèse correspond à la capacité de faire ressortir les liens entre des phénomènes et de cette façon de trouver des phénomènes nouveaux.

6. Evaluation: l'évaluation correspond à la capacité de faire ressortir d'un cheminement intellectuel les certitudes, les doutes et les nouvelles hypothèses. En d'autres termes avoir l'esprit critique.

DOMAINE PSYCHO-AFFECTIF - Dans le domaine psycho-affectif, trois éléments du profil de formation ont été retenus :

1. MOTIVATION : Par motivation, on essaie d'établir les raisons qui ont motivé l'étudiant à entreprendre telle ou telle activité d'apprentissage.

Pour exprimer les différents niveaux de motivation, on utilise les catégories affectives de Bloom. Les définitions qui suivront sont données dans le contexte particulier de la motivation. Comme les catégories intellectuelles, les catégories affectives marquent un approfondissement par rapport à des valeurs personnelles.

1.1 Réceptivité : la réceptivité signifie être ouvert à une valeur ou un phénomène quelconque. C'est un niveau passif.

1.2 Réponse : le niveau réponse signifie que sa motivation est suffisante pour exercer une activité face à une valeur ou un phénomène quelconque.

1.3 Valorisation: la valorisation signifie que sa motivation est suffisante pour valoriser une activité face à une valeur ou un phénomène quelconque (intérêt)

1.4 Organisation: le niveau de l'organisation signifie que sa motivation rejoint un élément constituant dans l'organisation de sa personnalité et par conséquent son activité correspond à un besoin.

1.5 Caractérisation - Ce niveau indique que la personne exerce une activité parce qu'elle correspond à l'élément qui caractérise sa personnalité.

Dans le cadre de nos objectifs, cet élément du profil de formation qu'est la motivation correspond à la capacité pour l'étudiant d'identifier ses intérêts et de choisir une orientation.

2. COMPORTEMENT PERSONNEL - Cet élément veut cerner les découvertes que l'étudiant fait sur lui-même. Il peut s'évaluer suivant cinq catégories marquant cinq niveaux d'approfondissement.

2.1 Prise de conscience: - ce nive . signifie que l'étudiant a découvert quelque chose qu'il ignorait au sujet de sa personnalité.

2.2 Modification de perception: A ce niveau-ci, l'étudiant approfondit sa découverte et modifie l'image qu'il a de lui-même.

2.3 Changement de comportement: Suite à la nouvelle perception qu'il a de lui-même, l'étudiant modifie son comportement, ses attitudes.

2.4 Implication dans une action: Si la découverte fait par l'étudiant est suffisamment profonde, il concrétise sa découverte dans une action déjà en cours ou déjà amorcée.

2.5 Promoteur d'une action : Si la découverte est vitale pour sa personnalité, il entreprend une action qui lui permettra d'affermir ce qui se caractérise.

Dans le cadre de nos objectifs, cet élément du profil de formation correspond à " se connaître " .

BULLETIN

DATE: _____

NOM _____

TITRE DU PROJET: _____

_____

DOMAINE COGNITIF

APTITUDE INTELLECTUELLE

	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Evaluation	NOTE
-Méthode de travail							
. acquisition							
. à développer							

Remarque _____

- Notions, concepts de base, éléments							
. acquisition							
. à développer							

Remarque _____

- Prise de conscience - Faits							
. acquisition							
. à développer							

Remarque _____

DOMAINE SOCIO-AFFECTIF

APTITUDE AU TRAVAIL DE GROUPE

NOTE

- Climat: comportements de solidarité
  - . acquisition
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - . à développer
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....

Encourage	Organise	Oriente	Donne des informations	Harmonise	Facilite la participation	Observer les autres	Accepter les idées

Remarque_____

- Taches
  - . acquisition
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - . à développer
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....

Amorcer	Intégrer	Fixer des but buts	Clarifier	Chercher le compromis	coordonner les ressour. du gr	obtenir le consensus	évaluer

Remarque_____

- Organisation
  - . acquisition
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....
  - . à développer
    - .....
    - .....
    - .....
    - .....

Présence	Fixe les rencontres	S'assure de la préparation	Apporte du matériel	Fait des démarches ds le gr.	Assume des tâches	Recueille les résultats	Bilan

Remarque_____

NOTE

DOMAINE PSYCHO AFFECTIF

	Réceptivité	Réponse	Valorisation	Organisation	Caractérisation.
Motivation					
. acquisition					
.....					
.....					
.....					
.....					
.....					
. à développer					
.....					
.....					
.....					
.....					
.....					

Remarques _____

	Prise de conscience	Modification de perceptions	Changement de comportement	Implication dans une action	Promoteur d'une action
Comportement personnel					
. acquisition					
.....					
.....					
.....					
.....					
.....					
. à développer					
.....					
.....					
.....					
.....					
.....					

Commentaires _____

APPENDICE III

BILAN-SYNTHESE

Pour recueillir les informations nécessaires, pour remplir ce bulletin, les étudiants font un bilan-synthèse pour chacun de leurs projets et pour l'ensemble d'une session.

Voici le schéma de ce bilan-synthèse.

Ce bilan-synthèse n'est pas un carcan qui t'est imposé mais plutôt un outil pour t'aider à comprendre les mécanismes d'apprentissage que tu as mis en branle en réalisant ton projet.

Il importe que tu remplisses un bilan pour chacun des projets importants de ton semestre; tente donc de répondre aux questions qui sont en rapport avec ton projet. Tu peux t'astreindre à répondre fidèlement à toutes les questions si tu te sens à l'aise dans ce genre de question comme tu peux aussi ne te servir que des grandes lignes de ce questionnaire si tu préfères les questions à développement.

Plusieurs questions pourraient être répondues par un oui ou un non; dans ces cas, expliquez vos réponses. Quand tu auras terminé tes bilans de projets, compare-les et tente d'y dégager ce qu'il y a de constant d'un projet à l'autre et ce qu'il y a d'unique comme apprentissage dans chacun d'eux. Cette tentative de réunir les divers éléments de l'ensemble de ton semestre en un tableau complet sera ton bilan-synthèse du semestre. Il comprend...

les projets inscrits
les projets non-inscrits
la participation aux assemblées générales
la participation du travail en comité

Ta synthèse de semestre s'appuie sur les mêmes catégories que ta synthèse de projet...

domaine cognitif
domaine socio-affectif
domaine psycho-affectif

Et pour la rédiger, tu t'inspires des questions posées dans ce bilan-synthèse de projet, du moins celles qui s'appliquent à l'ensemble de tes activités.

.../

BILAN-SYNTHESE DE PROJET

1. Domaine cognitif

1.1 Méthode de travail:

1.11 Si tu as utilisé la technique des objectifs opérationnels, tente de répondre aux questions qui suivent:

a) As-tu bien sélectionné les signes ou les comportements attendus qui auraient pu t'indiquer que tu as atteint tes objectifs ?

b) As-tu des moyens qui te permettent de vérifier si ces comportements attendus (signes) sont atteints ?

c) Dans la formulation de ton projet, as-tu employé un vocabulaire suffisamment précis pour qu'il signifie la même chose pour tout le monde ?

d) Dans quelle mesure la ou les activités indiquées t'ont-elles permis d'atteindre tes objectifs ?

e) Quelles étapes dans la planification de ton ou tes activités auraient dû être ajoutées, enlevées, modifiées ?

f) A quel moment as-tu prévu vérifier si tes objectifs étaient atteints ? Etait-ce le bon moment ?

g) Avais-tu évalué de façon réaliste la disponibilité des ressources dont tu avais besoin ?

1.12 Si la planification de ton travail t'est personnelle, tente de répondre à ces questions:

a) Comment as-tu prévu l'organisation de ton travail dans ton projet ?

b) As-tu respecté le plan de travail que tu t'étais donné ?

c) Compte tenu de ce que tu sais maintenant, organiserais-tu ton travail de la même façon ?

1.2 Notions de base et données factuelles

1.21 As-tu fait une recherche d'ordre académique ? (une recherche où tu utilises la méthodologie d'une des disciplines des sciences humaines).

1.22 Si oui, sur quel (s) sujet (s) ?

1.23 Sinon, quel autre type de recherche as-tu fait ?

1.24 T'es-tu familiarisé avec une technique ? (ex.: photo, animation...)

1.25 Quelles connaissances as-tu acquises ?

1.26 Par rapport à tes objectifs:
Considères-tu comme suffisantes les connaissances acquises dans ce projet ?

2. Domaine socio-affectif

2.1 T'es-tu considéré accepté par le groupe dans lequel tu as travaillé ?

2.2 T'es-tu senti à l'aise dans ton groupe ?
As-tu senti le groupe à l'aise face à toi ?

2.3 Quand tu prenais la parole dans le groupe, sentais-tu que l'on t'écoutait ?

2.4 Qu'as-tu appris sur ton fonctionnement en groupe à travers cette expérience ?
Qu'as-tu appris sur le fonctionnement d'un groupe à travers cette expérience ?

2.5 Es-tu intervenu souvent dans le groupe ?

2.6 Comment décrirais-tu ton rôle à l'intérieur du groupe ?

2.7 Quelles ont été tes faiblesses dans le travail de groupe que tu as accompli ?

2.8 Vis-à-vis chacune des affirmations suivantes encercle le chiffre qui correspond le plus à ton expérience, en référant aux catégories suivantes:

(-2) Beaucoup, moins qu'avant ce projet
(-1) Moins qu'avant ce projet
(0) Même chose qu'avant ce projet
(1) Plus qu'avant ce projet
(2) Beaucoup plus qu'avant ce projet

a) Je suis à l'aise avec les membres de ce groupe.....(-2)(-1)(0)(1)(2)
b) Il m'est facile de comprendre les réactions des gens dans le groupe .....(-2)(-1)(0)(1)(2)
c) Je suis sécure dans mes relations avec les membres de ce groupe .....(-2)(-1)(0)(1)(2)
d) Je suis capable d'écouter les membres de ce groupe...(-2)(-1)(0)(1)(2)

2.9 Etant donné ce que j'ai appris sur mon comportement dans un groupe et sur le fonctionnement d'un groupe dans cette activité, qu'est-ce que je devrais chercher à améliorer ?

3. Domaine psycho-affectif

3.1 Quelles sont les raisons qui t'ont motivé à faire ce projet ?

3.2 As-tu aimé faire ce projet ?

3.3 Dans quelle mesure ce projet t'a-t-il permis de développer ta sensibilité, ta créativité ?

3.4 As-tu fait des découvertes sur toi-même, sur ton fonctionnement à travers ce projet ?

3.5 T'es-tu senti valorisé dans la réalisation de ton projet ? (As-tu maintenant l'impression que ton projet est l'expression de toi-même, qu'il porte ton sceau ?)

3.6 Pourrais-tu décrire les phases de ton cheminement émotionnel durant ton projet ? (ex.: à tel moment, je me sentais découragé...)

3.7 Pourrais-tu compléter le plus spontanément possible ces phrases...

1) Le changement le plus évident que cette expérience a provoqué chez moi est _____

_____

2) A la suite de cette expérience, je suis particulièrement satisfait de _____

_____

3) A la suite de cette expérience, je suis particulièrement insatisfait de _____

_____

3.8 Etant donné ce que j'ai appris sur moi, sur mon comportement par cette activité, qu'est-ce que je devrais chercher à améliorer.

ANNEXE III

LA CHARTE DU MULTI

(novembre 1975)

CHARTE TELLE QU'AMENDEE ET VOTEE PAR L'ASSEMBLEE GENERALE MULTI EN DATE DU 15 ET 16 OCTOBRE 1975

1.0 OBJECTIFS DU MULTI

1.1 Objectif général:

1.1.1 Devenir autonome.

1.2 Objectifs spécifiques:

1.2.1 Prendre des initiatives
1.2.2 Aimer ce que l'on fait
1.2.3 Se connaître
1.2.4 Connaître son fonctionnement en groupe
1.2.5 Acquérir un sens pratique
1.2.6 Développer ses aptitudes à la recherche
1.2.7 Développer l'esprit synthèse
1.2.8 Répondre aux structures d'accueil de l'université

2.0 OBJECTIFS DE LA STRUCTURE

2.1 Objectif général:

2.1.1 Autonomie au groupe Multi

2.2 Objectifs spécifiques:

2.2.1 La prise en charge du Multi par ses membres (étudiants et personnes-ressources).

2.2.2 Donner le pouvoir aux étudiants en le décentralisant.

2.2.3 Répondre aux besoins identifiés par la masse des étudiants du Multi.

2.2.4 Se définir en tant que groupe (entité) Multi.

.../

3.0 LE POURQUOI D'UNE STRUCTURE

3.1 Tout groupe qui évolue se doit d'établir des modalités de fonctionnement.

4.0 DEFINITION DES ROLES

4.1 Rôle des étudiants:

4.1.1 Planifier et organiser les différents comités et en assurer le bon fonctionnement.

4.1.2 Evaluer le travail fait périodiquement.

4.1.3 Doit fournir une copie de son ou de ses projets.

4.1.4 Etre présent à chaque assemblée générale.

4.2 Rôle des personnes-ressources:

4.2.1 Etre disponible au besoin.

4.2.2 Aider à planifier et à organiser les moyens de fonctionnement.

4.2.3 Aider à mettre les objectifs sur papier pour les projets et comités de la collectivité.

4.2.4 Jouer un rôle de consultant, de co-évaluateur et de planificateur.

4.2.5 Etre présent aux assemblées générales avec droit de parole en plénière seulement.

4.3 Rôle de la collectivité:

4.3.1 Faire des projets collectifs

4.3.2 Se voter une structure

4.3.3 Etre responsable de chacun de ses membres

4.4 Rôle de l'assemblée générale:

4.4.1 Est de représenter le Multi

4.4.2 D'élaborer et de prendre des décisions sur les sujets concernant le Multi.

4.4.3 Il appartient à l'assemblée de faire des amendements ou changements à cette structure de fonctionnement et d'accepter de nouveaux comités.

4.4.4 Doit se choisir deux étudiants afin d'assister aux réunions des personnes-ressources du Multi qui devront en faire l'information en assemblée générale ou par le comité journal-publicité.

4.4.5 L'assemblée se doit d'écouter les opinions de chaque individu pour le bon fonctionnement.

4.5 Rôle du président d'assemblée:

4.5.1 Joue un rôle d'animateur pendant l'assemblée

4.5.2 Se doit d'être impartial pendant l'assemblée

4.5.3 N'a aucun droit de vote

4.5.4 Il se doit de faire respecter les procédures telles qu'acceptées ou choisies par l'assemblée

4.5.5 Il se doit de rappeler à l'ordre toute personne s'écartant du sujet traité.

4.5.6 Il se doit d'arrêter toutes discussions lorsque l'objection "Point d'ordre" est soulevée.

5.0 COMITES

- Les membres faisant parti de chaque comité doivent voir à organiser lesdits comités.

- Chaque comité doit voir à se nommer un responsable du budget, qui lui, doit fournir un rapport mensuel du budget et de leurs activités au comité de coordination.

- Que chaque comité désigne un responsable dudit comité et que celui-ci ait à rendre compte de son mandat et de ses activités devant cette assemblée.

- Il n'est pas permis à un responsable de comité d'avoir un second poste de responsable de comité sauf dans le cas d'un comité spécial mandaté par l'assemblée.

5.1 Coordination:

- Il doit voir au bon fonctionnement de chaque comité
- Il est responsable de convoquer les assemblées générales
- Il est formé par un secrétaire, un président et divers responsables élus par l'assemblée générale.

- Il doit fournir un rapport aux deux semaines des activités et des budgets de chaque comité, en se servant du comité journal-publicité pour le transmettre.

5.2 Budget:

- Responsable du budget du Multi et voit à répartir et contrôler un certain budget, aux différents comités selon les besoins prévus et ressentis.

- Doit faire parti de ce comité le responsable des personnes-ressources du Multi qui doit apposer sa signature sur les réquisitions du budget, jusqu'à ce qu'un étudiant du comité puisse signer à la suite des démarches dudit comité.

- Doit trouver et approuver les moyens de renflouage des fonds pour l'équilibre des budgets.

- Pour les dépenses ne touchant pas le budget Multi dans son ensemble, il doit les faire accepter par l'assemblée générale.

- Tenir les comptes à jour de chaque comité.

- Doit négocier avec l'administration du collège le droit pour un étudiant de signer les réquisitions du budget.

5.3 Journal-publicité:

5.3.1 Responsable de l'information à l'extérieur et à l'intérieur du Multi.

5.3.2 Responsable de la publicité à l'extérieur comme à l'intérieur du Multi.

5.3.3 Le journal doit contenir les informations des différents comités du Multi et de son ensemble.

5.3.4 Tout article doit être signé par son auteur.

5.4 Banque de projets:

5.4.1 Doit compiler les différents projets faits et ceux qui sont en marche et les mettre dans un classeur.

5.4.2 Tout projet doit être conservé dans les archives pour la consultation.

5.4.3 Le comité doit pouvoir fournir toutes informations sur les différents projets et les rapports à qui lui demande.

5.4.4 Il doit avoir une liste complète des projets en marche pour la session ou pour l'année.

5.4.5 Tous les ordres du jour et les procès-verbaux des assemblées doivent être garder dans les archives du comité de banque de projets.

5.5 Ateliers:

5.5.1 Aider à mettre sur pied les différents ateliers avec les étudiants qui en font la demande.

5.5.2 Aider à trouver le matériel et les ressources nécessaires pour la réalisation de l'atelier.

5.5.3 Doit fournir une liste des différents ateliers en place et de ceux qui y sont en voie de se réaliser au comité banque de projet.

5.6 Socio-culturel:

5.6.1 Responsable de la vie sociale et culturelle du Multi.

5.6.2 Se doit de trouver et de servir des ressources réalisées dans le milieu par des étudiants comme films, vidéo-cassettes, diapo, etc...

5.6.3 Responsable de la décoration du local Multi.

5.6.4 Voir à organiser des rencontres sociales au sein du Multi.

5.6.5 Responsable de l'entretien du local et lorsque le local ne sert pas aux fins du Multi.

5.7 Sports:

5.7.1 Responsable de l'état physique des membres du Multi.

5.7.2 Doit mettre sur pied et fournir le matériel nécessaire pour la réalisation des divers sports.

5.7.3 Organiser des rencontres pour nos équipes sportives contre des équipes de l'extérieur du Multi.

6.0 PROCEDURE EN ASSEMBLEE GENERALE

6.1 Quorum: le quorum est constitué de 50% + 1 faisant parti du Multi.

6.2 Vote :

Pour que toutes décisions soient officielles, il faut qu'elles soient approuvées par les trois quarts des étudiants présents: en cas de non majorité, on recommence la plénière, la délibérante et on repasse au vote.

6.2.1 Les votes se font toujours à main levée.

6.3 Ouverture d'assemblée:

6.3.1 Lecture et adoption de l'ordre du jour (doit être accepté à majorité).

6.3.2 Fixer la durée de l'assemblée.

6.4 Fonctionnement en plénière:

6.4.1 Le président demande à l'assemblée de fixer un temps pour la plénière. Ceci doit être voté à majorité simple.

6.4.2 Permet à chacun des membres de s'exprimer sur le sujet.

6.4.3 Permet d'annoncer des propositions.

6.4.4 Lorsque le temps est écoulé, on passe en délibérante à moins que l'assemblée désir poursuivre. A ce moment, l'assemblée devra se prononcer à majorité simple.

6.5 Fonctionnement de délibérante:

6.5.1 Permet de faire une proposition

6.5.2 Période de question au proposeur

6.5.3 Opinion 5 pour, 5 contre, lorsque tu te prononces pour ou contre tu peux si tu le désires t'expliquer.

6.5.4 Si on veut apporter un amendement à une proposition on doit le faire accepter par l'assemblée avant qu'elle se prononce sur ladite proposition.

6.5.5 On passe au vote si demandé.

6.5.6 Si le vote n'est pas demandé, le président considère que l'assemblée est en accord avec la proposition.

6.5.7 Si la proposition est battue une nouvelle proposition doit être faite.

6.5.8 Aussitôt qu'une proposition est acceptée, elle devient exécutoire.

6.6 Avis de motion

6.6.1 Pour reconsidérer une décision officielle, on doit présenter l'avis de motion au comité de coordination qui lui se charge de la ramener à la prochaine assemblée générale.

6.6.2 Le président demande le vote de l'assemblée si elle veut reconsidérer ladite proposition.

6.7 Assemblée spéciale:

6.7.1 Toute demande d'assemblée sur un sujet donné doit être faite au comité de coordination qui lui se charge de convoquer les membres et ladite demande doit être accompagnée d'une liste d'au moins dix noms.

7.0 CHOIX DES MEMBRES

7.1 Comité de coordination:

Le comité de coordination est formé comme suit: un représentant de chaque comité, choisi par le comité.

7.2 Le comité budget:

Ce comité est formé comme suit: responsable budgétaire.

7.3 Les autres comités:

Les autres comités sont formés comme suit: que chaque étudiant fasse partie d'au moins un comité.

ANNEXE IV

LA STRUCTURE DU MULTI
(août 1976)

STRUCTURE DU MULTI

1. Définir la structure du Multi, c'est définir le rapport entre le SEDUQUANT, la CELLULE, le CONSEIL GENERAL et l'ASSEMBLEE GENERALE.

2.1 SEDUQUANT

- Etudiant, maître de son apprentissage et qui inscrit son développement dans celui d'un groupe.

- Le séduquant est inscrit dans un projet individuel ou collectif.

- Le sudéquant est membre d'une cellule.

2.2 CELLULE

- Groupe d'appartenance et d'accueil, au nombre de sept, composé de séduquants et d'une personne-ressource, qui se regroupent en fonction d'affinités personnelles. La cellule peut comprendre entre 12 et 20 personnes.

- La cellule joue un rôle d'intégration et de supervision. L'intégration est celle de l'individu dans le milieu et se fait par la participation de l'individu à la vie de la cellule, et de la cellule au conseil général.
  La supervision est celle de la démarche d'apprentissage du séduquant; elle se fait à partir, entre autre, du projet dans lequel l'étudiant est impliqué.

- Fonctionnement:
  - La cellule se réunit une fois par semaine
  - Le quorum est celui des personnes présentes ou celui fixé par la cellule.
  - La cellule peut prendre toute mesure pour assurer son bon fonctionnement (ex.: mesures pour assurer la présence de ses membres aux réunions).

- Le représentant au conseil général:
  - La cellule peut s'élire un représentant/séduquant au conseil général;
  - Ce représentant est le lien entre le cellule le conseil général: il fait rapport à la cellule des réunions du C.G. et témoigne au C.G. de ce qui se fait dans sa cellule;
  - Le représentant est révocable en tout temps par la cellule;
  - Il est préférable que le représentant ne soit pas inscrit dans un projet lors de son mandat et que son mandat constitue son projet.

2.3 CONSEIL GENERAL

- Organisme de supervision et de coordination des activités du Multi.

- Composé de sept personnes-ressources et d'un nombre égal de séduquants délégués par chacune des sept cellule comprises dans le Multi.

- Ses pouvoirs sont:
  - responsable des projets des séduquants: il les accepte, les supervise et les évalue;
  - il peut dissoudre une cellule au cas où elle ne fonctionnerait pas. Il peut aussi en former de nouvelles;
  - il convoque l'assemblée générale à la demande de la moitié de ses membres;
  - il peut déléguer ses pouvoirs;
  - il maintient, ajuste et corrige le fonctionnement de la structure (C.A.D. le rapport "Séduquant/cellule/conseil général")

- Il se réunit une fois par semaine et son quorum est de 10 personnes.

.../

2.4 ASSEMBLEE GENERALE

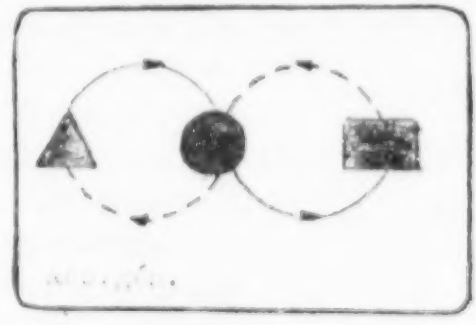
. Instance suprême de décision;
. Composée de tous les séduquants;
. Composée de toutes les personnes-ressources du Multi;
. Possède tous les pouvoirs;
. Le quorum est de 50% des séduquants et les décisions se prennent au 2/3 des voix;
. Elle se réunit au début et à la fin de chaque semestre ou à la demande de la moitié des membres du C.G.

2.5 LES ATELIERS

. Structure de ressources.
. Mises à la disposition des séduquants et des cellules.
. Répondant à des besoins cognitifs et/ou à des besoins psycho ou socio-affectifs, explicités et identifiés à l'intérieur des cellules.
. La mise sur pied, l'organisation et la supervision des ateliers relèvent du conseil général.
. Le séduquant doit être inscrit à au moins un atelier.

3.0 SCHEMATISATION

1- L'assemblée générale détermine la structure, c.a.d. le rapport "séduquant/cellule/conseil général".
2- Le séduquant détermine la cellule.
3- La cellule détermine le conseil général et rétroagit sur le séduquant.
4- Le conseil général rétroagit sur la cellule et peut déterminer l'assemblée générale.
5- L'assemblée générale rétroagit sur la structure.



△ SEDUQUANT
○ CELLULE
▭ CONSEIL GENERAL
→ DETERMINATION
--→ RETROACTION

4.0 ELEMENTS D'EXPLICATION POUR COMPRENDRE LE MULTI

4.1 Point de départ

- Plusieurs se demandent probablement comment va commencer le fonctionnement de la structure du Multi. Nous vous proposons une étape intermédiaire qui est "l'atelier de discussion". C'est un fonctionnement en cellule sauf qu'on a pas choisi sa cellule et qu'on n'a aucune affinité apparente avec ceux qui sont avec nous.

- L'atelier de discussion durera à peu près un mois. C'est un lieu d'apprentissage individuel du Multi préparant l'étudiant à son intégration dans une cellule. C'est dans cet atelier qu'il intègre les objectifs et la démarche du Multi, qu'il entre en contact avec les personnes-ressources et qu'il rencontre d'autres séduquants avec qui il peut se découvrir des affinités.

4.2 De l'individu au groupe

- Un des objectifs du Multi consiste à passer du cadre individuel au cadre collectif. En ce sens la démarche structurelle devrait être à peu près la suivante.

- Il y a nécessité pour l'individu de devenir rapidement autonome pour pouvoir créer des réciprocités, des relations, des mises en commun, bref une organisation.
  A l'intérieur de la cellule, la personne-ressource a un rôle primordial à ce niveau: celui de faire éclater tout obstacle de fonctionnement en groupe ou du moins identifier et faire connaître les problèmes individuels.

- Le cheminement structurel devrait normalement se faire de l'individu/cellule à l'assemblée générale, c.a.d. que l'individu apprend à fonctionner de façon autonome et à manoeuvrer à l'intérieur de la cellule et graduellement il prend conscience des

.../

autres éléments de la structure qui sont le conseil général (lieu de coordination et de pouvoirs) et l'assemblée générale (lieu d'autogestion).

- Donc au départ il ne faudrait peut-être pas forcer une cellule à déléguer quelqu'un au conseil général. Cette démarche devrait se faire que si les séduquants en sentent le besoin. Il faut supposer qu'en procédant ainsi, l'élément qui fera prendre conscience viendra de l'extérieur, c.a.d. d'autres cellules qui auront pris conscience de la nécessité du regroupement.

4.3 Le pouvoir

- Un autre objectif du Multi consiste dans la passation des pouvoirs du professeur aux séduquants.

- Pour passer un pouvoir, il faut savoir en quoi il consiste.

- Il y a deux éléments qui fondent le pouvoir du professeur. D'abord, il y a l'information en tant que contenu et processus d'apprentissage. Ensuite, il y a la situation dans la structure: le professeur connaît et maîtrise la structure du Cégep et du Multi. Il sait manoeuvrer et profite de ses expériences passées. De plus, il est reconnu officiellement comme "agent d'imposition d'un contenu".

- Le séduquant sera en position de pouvoir lorsqu'il pourra partager avec le professeur son information et sa situation structurelle.
Comment en arriver à cette situation de pouvoir ?
Les séduquants pourront évidemment élaborer leur propre stratégie.
Mais ce que nous pouvons dire pour l'instant c'est ceci:

- Le pouvoir du professeur ne peut être renversé que par le pouvoir du groupe. Le séduquant, en dépit de ses qualités personnelles d'autonomie, ne peut être en situation de pouvoir s'il ne fait pas parti d'un groupe qui est lui-même en situation de pouvoir. Les séduquants ont la force du nombre; mais cela ne suffit pas pour

.../

être en situation de pouvoir. Il faut que les séduquants s'organisent, se concertent, s'entendent sur des objectifs communs, aient la volonté, la force et le courage de tenir jusqu'au bout. Tout ce processus fait passer le groupe du quantitatif au qualitatif.

4.4 Apprendre à pêcher

- Au Multi, on croit plus important d'apprendre à aller chercher des contenus que d'apprendre des contenus proprement dits.

- On oublie vite les contenus; par contre, on retient des démarches où on a été des agents actifs dans la recherche de contenus.

- L'école traditionnelle et la société en général t'apprennent à consommer des "poissons" et te force à dépendre de toutes sortes d'institutions pour ton "poisson".
  Si on t'apprend à pêcher le poisson, tu ne dépendras plus de ces institutions et tu iras chercher ton poisson lorsque tu en auras de besoin.

ANNEXE V

GRILLE D'ANALYSE DES PROJETS DES ETUDIANTS

GRILLE DE CUEILLETTE DE DONNES POUR LA CARTE DES PROJETS

Besoins exprimés	Objectifs	Activités	Evaluation	Intervention des profs.
	Affectifs . individuel ( ) . relationnel ( ) Cognitifs Domaine .... D'habiletés Domaine .... Orientation ( )	Individuelle ( ) Groupe ( ) Type . recherche ( ) - lecture ( ) - enquête ( ) . conception ( ) . programmation ( ) . intervention ( ) . manipulation ( ) . expression ( ) - type.....	Moyens . entrevues ( ) . rapport ( ) . questionnaire ( ) . produit fini ( ) . autre ( ) Indice qualitatifs quant à ... 1) Orientation 1. Peu de liens avec l'or. 2. Liens secondaires avec l'or. 3. Cueillette de données sur l'or. 4. Sélection de choix possibles. 5. Choix d'une orientation. 2) Méthode 1. Choix d'un moyen 2. Identification des ressources nécessaires. 3. Définition des étapes. 4. Définition des objectifs. 5. Critères d'évaluation. 3) Produit 1. faible 1 2 3 4 5 très bon.	Niveau des besoins . animation ( ) . clarification ( ) . consultation ( ) Niveau du diagnostic . clarification ( ) . feedback ( ) Niveau des objectifs . animation ( ) . clarification ( ) . feedback ( ) . technique ( ) . autre ( ) Niveau des activités . animation ( ) . organisation ( ) . consultation ( ) . technique ( ) . autre ( ) Evaluation . feedback ( ) . technique ( ) . autre ( )
		4) Apprentissages non prévus. 1. méthodologie 2. développement pers. 3. comportement en groupe 4. contact avec le milieu 5. connaissances académiques.		

Chacun des projets étudiants fut analysé et transcrit dans cette grille; puis, le tout fut compilé. Ce travail s'est effectué sur une période de trois sessions, soit les sessions 74/3, 75/1 et 75/3.

1.3 DEFINITION DES CONCEPTS

Pour bien comprendre la signification de cette grille, chacun des termes a été défini pour éviter le plus possible les erreurs d'interprétation. Voici ces définitions qui aideront à mieux comprendre les résultats de cette recherche-ci.

1. Besoin exprimé: Définition globale du projet (sujet, hypothèses, buts, etc, selon le cas).
2. Objectifs d'apprentissage: Résultats que l'étudiant s'attend d'avoir atteint à la fin du projet.
3. Objectif affectif : Objectif concernant la manière d'être et d'agir de l'étudiant individuellement ou en groupe.
4. Objectif cognitif : Objectif portant sur des thèmes et/ou touchant des disciplines académiques.
5. Habiletés : Connaissances pratiques de techniques et/ou de méthodologies (ex: sondage, montage vidéo, éclairage au théatre).
6. Activités : Moyen choisi par l'étudiant pour atteindre son objectif.
7. Recherche : Cueillette de faits ou de données se rapportant au projet de l'étudiant. Cela peut se faire par des lectures ou des enquêtes.
8. Conception : Ensemble de liens tirés des données recueillies par la recherche. Aussi, oeuvre de création (ex: composition musicale).
9. Programmation : Planification en termes d'objectifs opérationnels, d'activités et d'étapes en fonction du temps, des ressources matérielles et humaines disponibles (séquences, durée et allocations des ressources).
10. Manipulation : Habileté physique nécessaire à la réalisation du projet.
11. Intervention : Activité visant à susciter des actions et des réactions. Ex: l'animation.
12. Expression : Révélation de sa personne aux autres soit par des moyens artistiques, soit par une dynamique de groupe, etc.

13. Evaluation : Retour critique sur le travail exécuté.

14. Moyen d'évaluation : Instrument employé pour faire le retour critique. Quatre procédés ont été privilégiés: l'entrevue, le rapport, le questionnaire et le produit fini.

15. Indices qualitatifs quant à... (ces indices se définissent à partir d'une échelle qui est définie ici).

15a). Orientation :
1. Peu de liens avec l'orientation
2. Liens secondaires avec l'orientation
3. Cueillette de données sur l'orientation
4. Sélection de choix possibles
5. Choix précis.

15b). Méthode :
1. Choix d'une activité
2. Identification des ressources nécessaires
3. Définition des étapes
4. Définition des objectifs visés (le pourquoi)
5. Critères d'évaluation (comportements attendus)

15c). Produit :
1. Objectifs pas atteints
2. " peu "
3. " assez "
4. " bien "
5. " parfaitement atteints

15d). Apprentissage non prévus :
1. Méthodologie
2. Comportement personnel
3. Comportement en groupe
4. Contact avec le milieu
5. Connaissances académiques

16. Intervention du professeur: Action pédagogique posée par le professeur à chacun des 5 niveaux de la réalisation d'un projet étudiant. Les actions retenues à chacun des niveaux sont les suivants:

1. Niveau des besoins:
   - animation
   - clarification
   - consultation
2. Niveau du diagnostic:
   - clarification
   - feedback
3. Niveau des objectifs:
   - animation
   - clarification
   - feedback
   - technique
   - autre
4. Niveau des activités:
   - animation
   - organisation
   - consultation
   - technique
   - autre
5. Niveau de l'évaluation:
   - feedback
   - technique
   - autre

ANNEXE VI : Liste des projets étudiants

A) Première session

1ère session NATURE DU PROJET	Nombre d'étudiant(s)	Lien avec l'orientation (1)	Qualité du projet (2)
Vérifier son orientation: 1) connaître le travail d'un avocat et d'un orthopédagogue; 2) définir la formation nécessaire, les aptitudes requises et les conditions de travail.	1	5	2
Vérifier leur orientation en faisant de l'animation à la maternelle.	2	5	3
Vérifier son orientation en connaissant le milieu du travailleur social.	1	3	2
Connaître la définition du socialisme.	1	2	3
Etude sur la prison de Sherbrooke.	2	1	3
La foi catholique et le Multi. Vérifier le degré de croyance au Multi.	2	2	3
La délinquance à Sherbrooke. Au moyen d'une enquête et d'observation de procès, connaître en théorie et vérifier concrètement le problème de la délinquance à Sherbrooke.	3	4	4
Vérifier son orientation par le contact avec des gens pratiquant le droit.	4	5	4
Acquérir des habiletés en soins hospitaliers via le bénévolat au CHU en physiothérapie afin de pouvoir aider sa mère à son foyer de vieillard.	1	3	7
Animation au niveau secondaire. Etude d'eux-mêmes face à une intervention à poser.	3	3	5
Stage à la coopérative étudiante. 1) Comprendre l'idéologie coopérative; 2) Voir comment elle est appliquée par les étudiants.	7	1	3
Animation à l'élémentaire: 1) Rencontrer les professeurs de l'école Cymard pour déterminer les besoins en animation. 2) Mettre au point les techniques d'animation appropriées. 3) Animer les enfants.	5	4	2
Organisation du Bivoj avec le socio-culturel: a) réorganiser le Bureau int. de voyage jeunesse au Cegep; b) informer les étudiants; c) assister au congrès; d) proposer des voyages organisés.	1	1	3
Monter une garderie: 1) Contacts avec des enfants de garderie 2) Connaître les normes et exigences d'une garderie. 3) Faire un sondage sur les besoins d'une garderie au Cegep. 4) Travailler avec le syndicat sur le projet.	8	2	3
Vérifier son orientation.	1	5	5
Stage en rééducation: 1) Se trouver un endroit de stage; 2) Etablir une grille d'observation; 3) Observer les enfants et les techniciens: 4) Vérifier si le choix d'orientation est satisfaisant.	3	5	3
L'enfant: les jeux, le langage, le conte. 1) Recherche en bibliothèque; 2) Stage dans des maternelles; 3) Analyse d'émission de T.V.; 4) Montage audio-visuel.	3	4	5
Développement de l'enfant de 0 à 6 ans: 1) Identifier les phases de croissance; 2) Identifier les comportements propres à chaque phase.	3	1	2
Etudier le phénomène criminel pour savoir si la criminologie nous intéresse suffisamment pour en faire une carrière.	2	4	4

(1): 1- Peu de lien 2- Lien secondaire 3- Ceuillette de données
4- Sélection de choix possibles 5- Choix d'une orientation

(2): Faible_____Très fort
1 2 3 4 5

NATURE DU PROJET — 1ère session	Nombre d'étudiant(s)	Lien avec l'orientation (1)	Qualité du projet (2)
Une parodie du système de la loterie. Amuser les étudiants du Multi en démystifiant le système de loterie.	5	1	4
Vérifier son orientation: 1) Rencontre avec des gens du département d'éducation spécialisée; 2) Rencontres avec 2 psycho-éducateurs; 3) Rencontre avec l'université; 4) Visite des 2 centres de rééducation; 5) Ranport comparant psycho-éducateur et technicien en rééducation.	4	5	4
Connaître le droit et ses composantes et cela de façon théorique pour en faire un résumé.	1	4	5
Parallèle entre la politique canadienne et américaine en comparant les deux constitutions.	1	2	2
Vérifier son orientation par un stage dans un milieu de rééducation.	3	5	4
Préparer l'itinéraire d'un voyage en Belgique.	1	1	4
Voyage à Taizé: 1) organisation du voyage; 2) auto-stop en France pendant une semaine; 3) rencontres à Taizé; 4) évaluation de l'expérience.	1	2	3
Apprendre la guitare: 1) éléments de musique; 2) techniques de base.	1	1	2
L'enfant de 2 à 4 ans en situation: 1) Mieux connaître les intérêts des enfants de 2 à 4 ans; 2) Les observer en faisant de l'animation au pré-scolaire.	1	3	?
Connaissance du domaine de la rééducation.	1	3	?
Liens entre l'actualité et les troubles en 1837-1838: 1) Lectures sur la période; 2) Rapport des implications actuelles de ces événements.	1	3	4
Développer les moyens d'expression en augmentant son vocabulaire en français, anglais et espagnol.	1	1	2
Voyage à Asbestos pour réussir une activité et aussi familiariser les étudiants avec le milieu minier.	?	1	1
Lectures dans les différentes disciplines telles philo, psycho, politique, etc.	1	1	?
Décorer le local: 1) Connaître la Bureaucratie du Cegep; 2) Connaître le rendement de l'équipe; 3) Connaître les possibilités de coopération au Cegep.	4	1	2
Vérifier son orientation en faisant une exploration sur la carrière de professeur au secondaire au moyen de rencontres et de lectures d'annuaires d'université.	1	5	4
Informer les autres sur l'actualité: 1) Se découvrir; 2) Journal politique; 3) Lecture politique; 4) Discussion 5) Visite de musée.	1	3	2
Math. 522 pour aller dans son orientation.	1	2	?
S'informer sur ce qui concerne le droit en faisant des lectures sur le sujet.	1	3	1
Connaître le domaine de l'assistance sociale.	2	4	4
Etude du Droit civil.	4	3	4
Mettre sur pied un atelier d'art - Recherche en céramique - Organisation matérielle (trouver budget, locaux, faire les achats) - Publicité pour les gens intéressés.	1	3	2

(1): 1- Peu de lien 2- Lien secondaire 3- Ceuillette de données
4- Sélection de choix possibles 5- Choix d'une orientation

(2): Faible _____ Très fort
1 2 3 4 5

NATURE DU PROJET 1ère session (suite 3)	Nombre d'étudiant(s)	Lien avec l'orientation (1)	Utilité du projet (2)
Recherche historique en musique: 1) Identification des musiciens selon les époques; 2) Identification des instruments vedettes à chaque époque (Québec, U.S.A., France)	4	1	1
Romans du XIXe et XXe siècle: 1) Choisir 40 romans; 2) Les lire; 3) En faire la critique.	1	1	5
Construire un bottin - artisan dans l'Estrie: 1) Compilation suite à une enquête auprès des artisans; 2) Information auprès d'une imprimerie; 3) Abandon du projet p.c.q. fait par d'autres.	2	1	1
Opération prêt-bourse: 1) Besoin d'un prêt pour poursuivre ses études; 2) Participation à l'opération; 3) Responsabilité dans l'organisation; 4) Participation à l'occupation.	?	1	1
Connaître les CLSC	?	1	1
Synthèse de mes idées sur l'hypnose après avoir fait des lectures scientifiques sur la parapsychologie et avoir fait de l'hypnose dans des groupes.	1	2	1
Chopin: 1) Sa vie et son oeuvre; 2) Composer à la manière de Chopin; 3) Jouer la composition à des spécialistes pour avoir leurs commentaires.	1	2	4
Connaître le cheval: 1) races; 2) équitation; 3) dressage; 4) les grands maîtres.	1	1	3
Comparaison des objectifs pédagogiques de la polyvalente de Magog et celui du Multi.	1	1	4
Géographie et économie de l'Estrie: 1) Lecture: étude au CRAR textes de l'OPDQ à CRD., documentation photographique; 2) Rapport-synopsis; 3) Enregistrement; 4) Présentation.	2	1	3
Liens entre les objectifs du collégial et ceux du rapport Parent.	1	1	1
Lire, écrire, pour s'exprimer sur le bonheur après avoir fait évoluer ses idées en lisant: Theillard de Chardin et Huxley.	1	1	4
Vérifier son orientation en vue de savoir si le domaine de l'imprimerie l'intéresse.	1	3	1
Lecture dans différentes disciplines.	1	?	?

(1): 1- Peu de lien 2- Lien secondaire 3- Ceuillette de données
4- Sélection de choix possibles 5- Choix d'une orientation

(2): Faible_____Très fort
1 2 3 4 5

B) Deuxième session

NATURE DU PROJET 2e Session	Nombre d'étudiants	Lien avec l'orientation (1)	Qualité du projet (2)
Analyse du roman "Prochain et Episode."	1	2	7
Lectures: 115 volumes (?) Poésies - romans - essais historiques & sociologiques.	1	1	4
Comparaison des méthodes "dynamique" et "sablier" pour l'apprentissage de la lecture	1	2	3
Récréation au camp de Jouvence: organiser les moments de détentes entre les discussions.	4	1	7
Savoir utiliser différents moyens audio-visuels (photo vidéo) 1) Faire un atelier de photo au multi; 2) Faire un laboratoire; 3) Chercher des critiques; 4) Monter un reportage au sujet de la grève des prêts-bourses sur vidéo; 5) Faire évaluer le contenu du reportage de la qualité du vidéo.	1	1	2
Critique de la pièce de théâtre: "Le bal de Satan".	1	1	3
Romans de Guy des Cars: 1) Lecture; 2) Grille d'analyse; 3) Rapport d'analyse.	1	1	4
Langue espagnole: Apprendre l'espagnol d'une étudiante du Multi tout en utilisant les ressources du Cegep.	2	1	4
Monter un atelier d'anglais pour ceux qui en ont besoin: 1) Regrouper ceux qui en ont besoin; 2) Fixer des moyens pour reconnaître des différentes étapes de l'apprentissage de l'anglais; 3) Trouver des moyens actifs de faire passer les intéressés d'une étape à l'autre.	2	1	3
Etude sur les chats: 1) Identifier les caractéristiques des principales races de chats; 2) Faire un résumé.	2	1	2
Relations humaines dans une polyvalente: Faire un sondage sur le sujet.	3	1	3
Identifier les privilégiés de la justice: 1) Recueillir les articles parus dans les journaux traitant d'affaires judiciaire: (1ère session); 2) Classifier les articles; 3) Analyser les articles; 4) Se faire une opinion sur les privilégiés de la justice: salaire - rang social - type de délits.	3	3	2
Economie africaine.	1	2	7
Fonctionnement d'un gouvernement municipal: 1) Etude du code municipal; 2) Documentation sur la municipalité de Lac Mégantic; 3) Grille d'observation des assemblées au Conseil municipal de Lac-Mégantic; 4) Chronologie des problèmes rencontrés par la municipalité; 5) Opinions sur la corruption municipale face à certains problèmes.	2	3	4
Etude socio-politique de l'Ethiopie: Appliquer le schéma d'analyse employé par Duverger dans Introduction à la vie politique à l'analyse de la situation de l'Ethiopie.	1	1	4
Etude du domaine de la criminologie: 1) Visites à Cowansville 2) Rencontre et discussion avec le criminologue Dupont; 3) Visite à l'Institut de police; 4) Correspondance avec un prisonnier; 5) Rapport face à son orientation.	1	5	3
L'éducation à Summerhill: 1) Lectures des livres de Neil; 2) Rapports hebdomadaires.	1	3	3
Itinéraire d'un voyage de 8 mois en Europe: 1) Choix de pays; 2) Etude socio-politique des pays; 3) Etude du marché du travail; 4) Définition des apprentissages souhaités lors d'un tel voyage.	3	3	3

(1): 1- Peu de lien 2- Lien secondaire 3- Ceuillette de données
4- Sélection de choix possibles 5- Choix d'une orientation

(2): Faible_____Très fort
1 2 3 4 5

NATURE DU PROJET 2e session (suite 2)	Genre d'étudiant(1)	Type de orientation	Intérêt du projet(2)
Elaborer un programme d'expression corporelle pour éventuellement l'enseigner à un groupe d'étudiants de 7 à 11 ans.	1	1	3
Stage en rééducation: 1) Continuer le stage de la 1ère session; 2) Participer avec les professeurs de classe de débiles légers et moyens à la réalisation d'activités; 3) Surveiller les enfants inadaptés sur l'heure du midi; 4) Faire un rapport sur son orientation et les aptitudes à développer.	1	1	7
Membre de l'exécutif de l'Assemblée générale des étudiants: secrétaire.	1	2	3
Stage en puériculture: 1) Donner les soins à un bébé naissant pendant 2 semaines; 2) Observer le comportement du bébé, des nouveaux parents.	1	1	4
Dissertation sur l'amour et la sexualité: 1) Lectures de textes philosophiques et psychologiques; 2) Ecrire la dissertation.	1	1	4
Pétrole au Moyen-Orient: Appliquer le schéma d'analyse employé par Duverger dans son livre "Introduction à la vie politique"pour analyser et mieux comprendre la crise du pétrole.	1	1	4
Auditions pour entrer au Conservatoire d'art dramatique: 1) Etude d'extraits d'oeuvres théâtrales; 2) Choix de rôles et répétitions; 3) Techniques théâtrales avec Pierre Gobeil 4) Répétitions avec Pierre Gobeil; 5) Auditions pour le Conservatoire.	1	5	3
Création et réalisation d'une chorégraphie pour les besoins de la pièce de théâtre "Le bal de Satan".	1	3	4
Stage-voyage avec Jeunesse-Canada-Monde: Philippines. a) Apprendre à vivre en groupe avec des philippins; b) Se débrouiller pour réaliser des projets dans différentes régions de l'Ouest canadien; c) Vivre au Philippines pour mieux en connaître la culture, la langue et le milieu socio-politique.	1	2	4
Etudier le contenu du cours du Séminaire.	3	2	7
Apprendre la phonétique corrective selon la méthode programmée de Marie Ouellet.	3	1	5
Redécorer le local: 1) Nettoyer; 2) Planifier la décoration; 3) Voir les ressources disponibles; 4) Exécuter la décoration	7	1	3
Moniteurs: classe-neige. Assister des professeurs de l'élémentaire à réaliser cette classe.	1	2	5
Comparaison de romans russes, français, anglais.	1	1	4
Etude des possibilités de carrière dans la danse: audition avec les grands ballets canadiens et ceux de Toronto - recherche de bourses pour poursuivre ces études.	1	4	3
Membre du CA du Collège.	1	2	3
Politique municipale: 1) Assister au Conseil municipal; 2) Rencontrer et discuter avec un conseiller municipal.	1	2	2
Bibliothèque d'information politique à monter pour la jeunesse du parti libéral.	1	2	3
Enquête sur l'information à Sherbrooke: 1) Savoir ce que les Sherbrookois lisent: a) quel journal: b) quels sujets 2) Faire un questionnaire; 3) Faire un échantillonnage; 4) Administrer le questionnaire, compiler et analyser et interpréter.	2	2	5

(1): 1- Peu de lien 2- Lien secondaire 3- Cueillette de données
4- Sélection de choix possibles 5- Choix d'une orientation

(2): faible _____ très fort
1 2 3 4 5

NATURE DU PROJET 2e session (suite 3)	Nombre d'étudiants	Lien avec (1) orientation	Qualité du projet (2)
Comité d'évaluation: 1) Cerner le problème de l'évaluation; 2) Publier un document sur les prérequis universitaires; 3) Entrer en contact avec l'université pour discuter du sujet; 5) Animer l'assemblée générale pour faire prendre une décision sur l'évaluation.	4	1	4
Stage à la Baie James: 1) Se trouver du travail intéressant; 2) Travailler avec une équipe de biologistes; 3) Faire les relevés des espèces de vies dans les lacs et la rivière LaGrande; 4) Faire un rapport de stage.	1	3	4
Faire une bande dessinée et la publier: étudier l'histoire du football: créer une bande dessinée sur le sujet; publier cette bande dessinée.	1	5	5
Stage à Povungnituk: 1) Répondre à l'attrait du Grand Nord; 2) Organiser le voyage; 3) Rencontre avec des esquimaux.	1	2	2
Ouvrir une école de ski nautique à Baie Comeau: 1) Rencontrer les dirigeants de l'école de ski de Sherbrooke; 2) Discuter avec eux des ressources nécessaires pour ouvrir et diriger ce genre d'école; 3) Se perfectionner en ski au Mexique; 4) Etudier l'ouverture des gens de Baie Comeau au projet d'une école; 5) Ouvrir et faire fonctionner l'école.	1	1	5
Connaître Montréal	1	2	
Programme individuel de conditionnement physique.	1	5	4
Lecture en politique: Duverger, Introduction à la vie politique.	1	2	2
Connaissance de soi: dans un rapport, essayer d'identifier ce que chacune des activités m'ont permis de découvrir au sujet de ma personnalité.	1	2	1
Etude du problème de l'avortement.	1	1	4
Les drogues: 1) Faire un travail de recherche en bibliothèque (livres, revues, etc.); 2) Ecrire une dissertation sur le sujet.	1	1	3
Animation à l'école secondaire: 1) Avec le Service de pastorale, définir des activités à réaliser pour les vieillards; 2) Faire de l'animation pour connaître les idées des étudiants du secondaire et les motiver à s'impliquer dans ces activités; 3) coordination et réalisation.	1	2	4
Lectures de romans reliés à la vision de l'homme et de Dieu	1	3	2
Etudier au sujet de la mort par la lecture.	1	2	2
Vérifier leur orientation.	2	3	3
Monter une pièce de théâtre en 1 acte pour vérifier si le théâtre les intéresse comme orientation, pour vérifier leurs aptitudes à interpréter un rôle.	2	4	3

(1): 1- Peu de lien 2- Lien secondaire 3- Cueillette de données
4- Sélection de choix possibles 5- Choix d'une orientation

(2): Faible _____ Très fort
1 2 3 4 5

C) Troisième session

NATURE DU PROJET 3e session	Nombre d'étudiant(s)	Lien avec (1) l'orientation	Qualité du projet (2)
L'enseignement collégial tel que vécu par les étudiants correspond-il aux objectifs de l'enseignement collégial (niveau institut) définis par le Rapport Parent.	1	2	1
Montage audio-visuel sur le degré de croyance au Cegep.	2	2	3
Etude sur la prison de Sherbrooke: 1) Connaître le milieu d'une prison; 2) Comportement des pensionnaires(prisonniers) 3) Comportement des travailleurs; 4) Visite de la prison de Sherbrooke; 5) Information auprès du Ministère de la justice 6) Rencontre de tous les travailleurs à la prison de Sherbrooke; 7) Recherche Société d'Histoire des Cantons de l'Est à l'Université de Sherbrooke; 8) Rapport.	2	1	3
Stage en rééducation: Savoir si la rééducation est un domaine qui leur convient en faisant un stage d'observation dans le milieu de la rééducation.	3	5	4
Opération prêts-bourses: 1) Besoin d'un prêt pour poursuivre mes études; 2) Participation à l'opération; 3) Organisation (responsable); 4) Occupation.	?	1	1
Atelier d'art: Mettre sur pied un atelier d'art et, pour ce, commander le matériel nécessaire et obtenir un local. Faire l'inventaire des types de terre utilisés en poterie.	2	3	2
Itinéraire de voyage: Préparer l'itinéraire d'un voyage en Belgique pour pouvoir organiser un voyage de groupe à la 2e session et repartir le BIJOV au socio-culturel.	1	1	4
Animation en maternelle: Vérifier leur orientation par comparaison avec le marché du travail.	2	5	?
Parapsychologie: Mieux connaître sur un plan scientifique la parapsychologie.	1	2	1
Eléments de guitare.	1	1	2
Chronologie et histoire de la musique: Identification des musiciens d'époques, identification des instruments cela en France, au Québec et aux U.S.A.	4	1	1
Lire les romans les plus importants du 19e et du 20e en faire une critique.	1	2	5
Développer les moyens d'expression en langue française, anglaise, espagnole.	1	2	2
Animation - garderie de l'Ecole Larocque: 1) Mieux connaître les intérêts des enfants de 2-4 ans; 2) Les découvrir par des contacts avec les enfants au pré-scolaire.	1	5	?
Bénévolat CHU - Domicile: Acquérir des habiletés pour aider sa mère à son foyer de vieillard en faisant du bénévolat en ville et au CHU.	1	3	3
Les favorisés par la justice: Identifier les gens qui sont privilégiés par la justice: salaire - rang social - types de délits - faire un rapport.	3	2	?
Dans le cadre des échanges Jeunesses-Canada-Monde: Apprendre l'anglais pendant le stage de préparation; apprendre à fonctionner en groupe avec des gens de la culture philippienne; se débrouiller pour réaliser des projets dans différentes régions de l'ouest canadien sous la supervision JCM; vivre aux Philippines pour mieux en connaître la culture, la langue et le milieu socio-politique.	1		5
Animation au niveau secondaire. Etude d'eux-mêmes face à une intervention à poser.	3	1	5

(1): 1- Peu de lien 2- Lien secondaire 3- Cueillette de données
4- Sélection de choix possibles 5- Choix d'une orientation

(2): Faible _____ Très fort
1 2 3 4 5

NATURE DU PROJET 3e session (suite 2)	Nombre d'étudiant(s)	Lien avec l'orientation (1)	Qualité du projet (2)
Estrisanat: Construire un bottin - Artisans dans l'Estrie; compilation suite à une enquête auprès des artisans; information auprès d'une imprimerie; abandon du projet, groupe travaillait ailleurs sur le même projet.	2	1	1
Animation à l'École Eymard: Contacts avec les enfants; rencontrer les professeurs de l'école Eymard pour déterminer les besoins en animation; mettre au point les techniques d'animation appropriée; travailler avec les enfants.	5	5	4
Théâtre: monter une pièce de théâtre en un acte pour vérifier si le théâtre les intéresse comme profession future, pour vérifier leurs aptitudes à interpréter un rôle.	2	4	3
Spectacle "L'automulti" (parodie): amuser les étudiants du multi en démystifiant le système de la loterie - parodie.	5	2	4
Théâtre: faire l'expérience pratique du théâtre pour vérifier ses aptitudes.	9	3	2
Enquête sur les relations humaines dans une polyvalente.	3		3
Chopin: Connaître la vie et l'oeuvre de Chopin: composer en s'inspirant des techniques de Chopin: jouer la composition à des spécialistes pour avoir leurs commentaires.	1	3	4
Garderie: connaître les normes et exigences d'une garderie; faire un sondage sur les besoins d'une garderie au Cegep; travailler avec le syndicat sur le projet de garderie au Cegep.	8	2	4
Enquête sur la délinquance et la rééducation: connaître en théorie et en pratique le problème de la délinquance à Sherbrooke et dans la région.	3	3	4
Projet décoration Multi: connaître la bureaucratie du Cegep: connaître le fonctionnement d'équipe: connaître la possibilité de coopération au Cegep.	4	1	3
Le cheval	1	2	3
Criminologie: Etudier le phénomène criminel pour savoir si la criminologie nous intéresse vraiment, dans l'intention d'en faire une carrière.	2	3	4
Economie de l'Estrie: connaissance en géographie et en économie; lectures diverses "Etude du CRAP"; documentation de l'OPDQ et le CRD; recherche documentation photographique; rédaction d'un rapport-synopsis; enregistrement; présentation.	2	1	3
Voyage en Europe: expérience personnelle; rencontre à Taizé; réflexion personnelle sur soi et religion; organiser le voyage; faire le voyage en France avec peu d'argent (se débrouiller); vivre un moment à Taizé; évaluer cette expérience.	1	2	3
Troubles 1837-38: lecture et recherche sur cette période; rapport (synthèse) des implications actuels de ces événements.	1	3	4
Recherche sur le bonheur: lire et écrire: exprimer ses idées sur le bonheur après les avoir fait évoluer en lisant Theillard de Chardin et Huxley.	1	1	4
Socialisme: répondre à la question "Qu'est-ce que le socialisme ?"	1	2	3
Projet de bandes dessinées: réaliser une bande dessinée et la publier.	1	2	5

(1): 1- Peu de lien 2- Lien secondaire 3- Cueillette de données
4 Sélection de choix possibles 5- Choix d'une orientation

(2): Faible _____ Très fort
1 2 3 4 5

NATURE DU PROJET 3e session (suite 3)	Nombre d'étudiant(s)	Lien avec (1) l'orientation	Qualité du projet (2
Politisation: vouloir informer les autres: se découvrir, journal quotidien, lecture politique, discussion, visite de musée.	1	3	2
L'enfant: recherche et documentation sur l'enfant; formation d'une grille d'analyse pour l'enfant: application de cette grille; montage audio-visuel (diaporama)	3	5	5
Exploration sur la carrière de professeur du secondaire par des rencontres et des lectures d'annuaires des universités.	1	5	4
Psycho-éducation vs tech. d'éducation spécialisée: vérifier leur orientation; rencontre avec les gens du département éducation spécialisée; rencontre avec 2 psycho-éducateurs; rencontre universitÃ; visite des 2 centres de rééducation; rapport sur les 2 situations.	4	5	4
Connaître le droit et vérifier leur orientation.	3	4	5
Droit: vérifier leur orientation et connaître le milieu.	4	5	4
Droit: connaître travail d'un avocat: condition de travail aptitude nécessaire, formation nécessaire.	1	5	2
Imprimerie: vérifier si le domaine de l'imprimerie l'intéresse.	1	5	7
Connaître le milieu du travailleur social.	2	4	2

(1): 1- Peu de lien 2- Lien secondaire 3- Ceuillette de données
4- Sélection de choix possibles 5- Choix d'une orientation

(2): Faible ___ _____Très for
1 2 3 4 5

ANNEXE VII

SCHEMA D'ENTRETVUE POUR L'ENQUETE SUR LES ASPIRATIONS SOCIO-PROFESSIONNELLES ET LE VECU SCOLAIRE.

QUESTIONNAIRE D'ENTREVUE

Q.1 Si quelqu'un te demandait de décrire le milieu étudiant tel que tu le vois en ce moment au Cegep, qu'est-ce que tu serais porté à dire spontanément ?

Q.2 Parmi les 6 catégories qui sont décrites sur cette feuille (typologie de Clark and Trow), dans quel(s) groupe(s) as-tu l'impression de te situer ?

Q.3 A l'extérieur du Cegep, est-ce que tu fréquentes les mêmes gens, ou est-ce que tu fréquentes d'autre monde ?

Q.4 Si quelqu'un te demandait pourquoi tu es encore aux études, ou encore pourquoi tu aimes mieux être étudiant et non travailleur, qu'est-ce que tu répondrais ?

Q.5 En quelle orientation es-tu au Cegep ?

a) Qu'est-ce qui t'a incité à choisir cette orientation ou si tu aimes mieux, quels sont les intérêts actuels et futurs qui t'ont poussé à faire ce choix ?

b) (En cas d'un non choix d'orientation) pourquoi n'as-tu pas encore choisi d'orientation, ou encore, qu'est-ce qui t'empêche de choisir une orientation définie ?

Q.6a (Pour les étudiants du traditionnel) Maintenant pour parler de ce qui se passe ici au Cegep,

- Jusqu'à quel point es-tu satisfait des cours que tu as reçus jusqu'ici ?
- Jusqu'à quel point es-tu satisfait de tes professeurs ?
- Dans l'ensemble, qu'est-ce que tu penses de la formation que tu as reçue jusqu'ici au Cegep ?

.../

Q.6b (Pour les étudiants du Multi)

- Jusqu'à quel point es-tu satisfait des cours que tu as suivis à l'extérieur du Multi ?

- Jusqu'à quel point es-tu satisfait des professeurs qui t'ont donné ces cours ?

- Dans l'ensemble, qu'est-ce que tu penses de la formation que tu as reçue jusqu'ici au Cegep ?

Q.6c Ton intérêt pour tes cours (ou pour le Multi selon le cas) s'est-il modifié depuis que tu es au Cegep ?

Q.7 Avant d'entrer au Cegep, j'imagine que tu as reçu de l'information concernant les différentes options offertes au Cegep. Qu'est-ce que tu penses de l'information que tu as reçue?

Q.8 Si l'information que tu as reçue à ce moment là avait été plus complète, penses-tu que cela aurait pu modifier ton choix (dans quel sens) ?

Q.9 Au moment où tu as choisi ton orientation au Cegep, qu'est-ce que tes parents te suggéraient de faire ? (Si le choix est différent: quelle a été leur réaction devant ton choix ?... Pourquoi réagissaient-ils ainsi ?)

Q.10 Indépendamment de ce qui existe présentement sur le marché du travail, qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard, disons par exemple vers l'âge de 30 ou 35 ans ? Autrement dit, comment voudrais-tu être, quelle sorte de travail voudrais-tu faire, quelle sorte de vie aimerais-tu avoir ?

Q.11 Si je te posais une question aussi large que "qu'est-ce que tu penses du monde du travail", que serais-tu porté à répondre spontanément ?

.../

Q.12 Devant une offre d'emploi à temps plein, quel salaire te faudrait-il pour te pousser à laisser tes études ?

Q.13 En tenant compte du contexte actuel, à quoi penses-tu que le monde ressemblera dans une dizaine d'années ?

Q.14 Toi, personnellement, comment aimerais-tu qu'il soit ?

Q.15 Questions propres aux étudiants du Multi

1- Que penses-tu des différentes activités d'apprentissage du Multi ? (Le tutorat ? Le fonctionnement par objectifs ? La démarche par objectifs ? Les ateliers ? La structuration du Multi ? Les assemblées générales ? Les comités de la charte ?)

2- Pourrais-tu mettre par ordre d'importance chacune de ces activités ?

---

6 CATEGORIES DE CLARK & TROW

a) Je suis au Cegep pour apprendre à exercer une profession ou une occupation.

b) Je suis au Cegep pour participer à des activités sociales et me faire des amis.

c) Je suis au Cegep parce que mon milieu s'attendait à ce que j'y aille.

d) Je suis au Cegep pour satisfaire ma curiosité intellectuelle en explorant des systèmes d'idées.

e) Je suis au Cegep pour donner des bases sérieuses à mon engagement social.

f) Je suis au Cegep pour développer un sens critique et d'indépendance à l'endroit de la société.

ANNEXE VIII

QUESTIONNAIRE-SONDAGE: RELANCE

SONDAGE
RELANCE-MULTI
MARS 1977

Ce questionnaire doit être répondu par toute personne ayant étudié pendant au moins un an au Cégep de Sherbrooke, dans le cadre du Multi, durant les années académiques 1974-75 et 1975-76. Les étudiants encore inscrits au Multi en sont exlcus.

IDENTIFICATION DU REPONDANT

NOM: _____

PRENOM: _____

ADRESSE: _____ 1

_____

TELEPHONE: _____

SEXE: HOMME ___(1) FEMME ___(2) 2

AGE: _____ 3

SITUATION DU REPONDANT

Question 1:

Quelle était ta situation en septembre dernier? Tu étudiais, tu travaillais ou tu faisais autre chose?

4

J'étudiais ○(1)

. Où?
- Cégep ___(1)
- Université ___(2)
- Autre (spécifiez) ___(3)

. Endroit?
(nommez la ville)
_____

. En quoi?
(spécifiez discipline ou champ d'études)
_____

. Choix?
Est-ce que l'endroit et la discipline correspondaient à ton 1er choix?

	1er	2e
-Endroit	___(1)	___(2)
-Discipline	___(1)	___(2)

Je travaillais ○(2)

. Occupation?
_____
_____

. Employeur?
_____
_____

. Endroit?
(nommez la ville)
_____
_____

Autre ○(3)

. Chômage ___(1)

. Aide sociale ___(2)

. Autre (spécifiez)
_____
_____ ___(3)

5 6 7 8 9

10 11

12

Question 2:

Est-ce que ta situation en septembre dernier correspondait vraiment à ce que tu voulais faire?

oui _____(1)
non _____(2)
ça dépend/peut-être _____(3)

(Si ta réponse est "non" ou "ça dépend/peut-être" explique ta réponse)

_____
_____
_____

Question 3:

Est-ce que ta situation actuellement est la même qu'en septembre dernier?

oui _____(1)
non _____(2)

(Si ta réponse est "oui", passe à la question 5)

Question 4:

Quelle est ta situation actuellement? Tu étudies, tu travailles ou tu fais autre chose?

J'étudie (1)

. Où?
- Cégep _____(1)
- Université _____(2)
- Autre (spécifiez) _____(3)

. Endroit?
(nommez la ville)

_____

. En quoi?
(spécifiez discipline ou champ d'études)

_____

. Choix?
Est-ce que l'endroit et la discipline correspondaient à ton 1er choix?

	1e	2e
-Endroit	___(1)	___(2)
-Discipline	___(1)	___(2)

Je travaille (2)

. Occupation?

_____
_____

. Employeur?

_____
_____

. Endroit?
(nommez la ville)

_____
_____

Autre (3)

. Chômage ___(1)
. Aide sociale ___(2)
. Autre (spécifiez)

_____
_____ ___(3)

13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24

Question 5:

Est-ce que ta situation actuelle correspond vraiment à ce que tu veux faire?

oui _____(1)
non _____(2) 25
ça dépend/peut-être _____(3)

(Si ta réponse est "non" ou "ça dépend/peut-être" explique ta réponse)

_____
_____ 26
_____

Question 6:

. Pour ceux qui étudient:

Penses-tucompléter le cours que tu as commencé?

oui _____(1)
non _____(2) 27
ne sais pas _____(3)
ça dépend/peut-être _____(4)

. Pour ceux qui ne sont pas aux études:

Penses-tu continuer longtemps dans ton orientation ou ta situation actuelle?

oui _____(1)
non _____(2) 28
ne sais pas _____(3)
ça dépend/peut-être _____(4)

Si ta réponse est "non", "ne sais pas" ou "ça dépend/peut-être", à l'une des deux questions précédentes, dis ce que tu comptes faire? comptes-tu étudier, travailler ou faire autre chose?

étudier:
(spécifiez "où" et "en quoi")

_____ ___(1)
_____

travailler:
(spécifiez, s'il y a lieu, "occupation" et "employeur") 29

_____ ___(2)
_____

autres:
(spécifiez)

_____ ___(3)

Question 7:

Dirais-tu que tu es plutôt satisfait ou plutôt insatisfait de ta situation actuelle?

très satisfait	____(1)
satisfait	____(2)
plutôt satisfait	____(3)
plutôt insatisfait	____(4)
insatisfait	____(5)
très insatisfait	____(6)

(explique ta réponse) 30

_____ 31
_____
_____

OPINION FACE AU MULTI

Question 8:

Ferais-tu ce que tu fais actuellement si tu n'avais pas "passé" au Multi?

oui	____(1)
non	____(2) 32
ne sais pas	____(3)
ça dépend/peut-être	____(4)

(explique ta réponse)

_____ 33
_____
_____

Question 9:

En fonction de ta situation actuelle, quel est le meilleur argument que tu donnerais pour parler du Multi que tu as vécu? (Le point le plus positif)

_____ 34
_____
_____

Question 10:

En fonction de ta situation actuelle, quel est le plus grand reproche que tu ferais au Multi que tu as vécu?

_____ 35
_____
_____

Question 11:

Conseillerais-tu à ton(ta) meilleur(e) ami(e) de s'inscrire au Multi? (nous parlons ici du Multi que tu as connu)

oui	____(1)
non	____(2) 36
ne sais pas	____(3)
ça dépend/peut-être	____(4)

(explique ta réponse)

_____ 37
_____

Question 12:

. Actuellement, au niveau de ta formation, quel est ton plus grand "manque"?

_____ 38

. Dans quelle mesure le Multi est-il responsable de ce "manque"?

grandement responsable _____(1)
assez responsable _____(2)
responsable _____(3) 39
peu responsable _____(4)
pas responsable _____(5)

(explique ta réponse)

_____

Question 13:

(Lis les phrases suivantes et dis si tu es plus ou moins "d'accord" avec chacune d'entre-elles)

	D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	NE SAIS PAS	PLUTÔT EN DÉSACCORD	PAS D'ACCORD	
A. Le fonctionnement du Multi devrait être généralisé à l'ensemble du système d'éducation	( )	( )	( )	( )	( )	40
Commentaires: _____						
B. Les assemblées générales au Multi n'ont été qu'une perte de temps	( )	( )	( )	( )	( )	41
Commentaires: _____						
C. Au Multi, j'ai appris à organiser mon temps et ma démarche	( )	( )	( )	( )	( )	42
Commentaires: _____						
D. Le Multi encourageait trop le "laisser aller"	( )	( )	( )	( )	( )	43
Commentaires: _____						
E. La technique des objectifs opérationnels me sert aujourd'hui	( )	( )	( )	( )	( )	44
Commentaires: _____						
F. Au Multi, il n'y avait pas assez de contenu de cours	( )	( )	( )	( )	( )	45
Commentaires: _____						

	D'ACCORD	PLUTÔT D'ACCORD	NE SAIS PAS	PLUTÔT EN DÉSACCORD	PAS D'ACCORD	
G. Les projets que j'ai faits dans le Multi m'ont vraiment aidé	( )	( )	( )	( )	( )	46
Commentaires: _____						
H. Au Multi, le pouvoir aux étudiants c'était "bien beau" mais ça n'a pas donné beaucoup de choses!	( )	( )	( )	( )	( )	47
Commentaires: _____						
I. Le Multi m'a aidé à préciser mon orientation	( )	( )	( )	( )	( )	48
Commentaires: _____						
J. Le Multi aurait dû être plus contraignant	( )	( )	( )	( )	( )	49
Commentaires: _____						
K. Ce que nous apprenions dans les projets valait bien n'importe quel contenu de cours du "traditionnel"	( )	( )	( )	( )	( )	50
Commentaires: _____						
L. Le Multi c'est une formule pédagogique qui promet beaucoup, mais qui finalement donne peu de chose à l'étudiant!	( )	( )	( )	( )	( )	51
Commentaires: _____						

- RENCONTRE DU 7 MAI: j'y serai ( )
  je ne pourrai pas y être ( )

- Tu peux ajouter des commentaires que tu n'as pas pû inclure ailleurs:

_____

_____

_____

_____

N.B.: Nous aurons à te contacter à la fin d'avril. Si ton adresse sera différente indique-la ici:

_____

_____

_____

ANNEXE IX

SYNTHESE DE LA JOURNEE-RELANCE
DU 7 MAI 1977

JOURNEE-RELANCE 7 MAI

SYNTHESE

QUESTION #1 (Suite à la relance on a constaté deux grandes conclusions- comment vous situez-vous par rapport à ces résultats?)

Personne n'est surpris des deux grandes conclusions.

Explications complémentaires:

1ère conclusion:

- C'est normal que des étudiants de sciences humaines pensent en fonction de l'université, c'est la voie normale
- Le groupe des travailleurs ne sont pas d'accord avec le résultat de la question 7 qui les dit insatisfaits

2ème conclusion:

- Développement personnel
  Le multi m'a aidé à m'organiser, à prendre des initiatives, à me développer sur le plan personnel
- Manque de connaissance
  Quelques-uns se plaignent d'un certain manque de contenu de disciplines
- Méthode de travail
  Pour ceux qui sont dans des milieux ouverts, le multi leur a aidé beaucoup pour travailler en équipe et pour planifier leur temps et leur travail à cause de l'apprentissage de la technique des objectifs opérationalisés

QUESTION #2 (Qu'est-ce qui t'a surpris agréablement ou désagréablement dans ton nouveau milieu?)

A- Milieux ouverts à la participation, raisons

1- Génagogie (UQTR):
- c'est le prolongement du Multi
- ces étudiants sont centrés sur les relations humaines. Il y a beaucoup de leaders
- 1er semestre: cours traditionnels mais nous avons des stages au 2ème semestre

2- Formation des maîtres (UQTR):
- administration ouverte à l'intérieur de certains cadres

3- Psycho-éducation (Sherbrooke):
- prolongement du Multi
- accueil chaleureux
- beaucoup de travail d'équipe
- étudiants peuvent contester les professeurs et leurs plans de cours

4- Théologie (Sherbrooke)
- très, très ouvert quoique d'apparence fermée
- ouvert dans son fonctionnement et un milieu universitaire
- pas de compétition
- co-gestion avancée
- les étudiants peuvent annuler des cours et en commander d'autres si 15 étudiants le veulent
- les professeurs n'organisent pas d'activités mais ils soutiennent celles des étudiants

B- Milieux fermés à la participation, raisons

1- Droit (Sherbrooke)
- milieu très compétitif
- contingentement fort aux trois années
- on subit les cours 15 hres/sem.
- examens écrits très difficiles
- étudiants de 2ème et 3ème très hautains envers 1ère année
- milieu mysogine (surtout le doyen)
- on ne peut rien changer

2- Formation des maîtres BEE (Sherbrooke)
- difficulté de s'organiser
- apparence ouverte, mais conservateur au fond
- l'administration force la compétition
- 75% des étudiants ne pensent qu'à obtenir un Bacc et un job

3- Géographie (Sherbrooke)
- fossé entre les 1ère et 2ème et 3ème années
- professeurs ne sont pas disponibles et s'en tiennent au minimum avec les 1ères
- personne ne t'encourage à continuer les études
- difficile de s'impliquer vraiment en 1ère

4- Economique (Sherbrooke)
- il faut s'y battre pour changer quelque chose

2A) Comment t'es-tu senti perçu par ton milieu?

En résumé, même si à l'université on se fout du Cégep, on ne reste pas indifférent au Multi, il intrigue. Certains auraient aimé connaître une telle formule d'éducation, d'autres la rejettent carément

2C) Si ce milieu était insatisfaisant, qu'as-tu fait pour le changer?

Dans les milieux ouverts aux changements, c'est facile et on se sent à l'aise de proposer des changements.

Dans les milieux fermés, on se sent tellement minoritaire qu'on ne fait rien ou bien on se prépare du terrain solide pour agir en deuxième année.

Au niveau des travailleurs, c'est décourageant de frapper de tels murs, on se change en apparence, on s'adapte plus ou moins, certains démissionnent.

2D) Comment le Multi t'a-t-il préparé à arriver dans ce milieu?

. Le multi nous a aidé à développer un esprit critique
. On ne gobe pas tout
. Nous a appris à voir la relativité du diplôme
. A développer le sens de l'initiative, à se débrouiller
. Nous a appris à dire ce qu'on pense
. Nous a appris à être nous-mêmes
. Nous a rendus beaucoup plus réalistes
. Travailleurs: il faudrait se changer soi-même, mais on préfère rester comme on est

2E) Avez-vous constaté des différences qui peuvent être soit à votre avantage, soit à votre désavantage, entre vous et les étudiants du traditionnel ou les autres travailleurs?

Avantages

. meilleure planification
. plus de motivation intérieure plutôt que pour le diplôme
. contacts plus francs
. on dit plus ce qu'on pense
. on est plus conscient que les autres de ce qu'on vit

Désavantages

. certains déplorent qu'en septembre ils avaient de la difficulté à écrire, à transmettre ses idées sur papier, à rédiger des examens en français correct
. dans les facultés traditionnelles, on a eu de la difficulté à subir quatre à six heures de cours par jour

QUESTION #3 (Quels sont les points majeurs à changer au Multi que vous avez connu et comment les modifier ?)

1- Apprendre davantage à faire des synthèses de textes, à développer la critique des textes
   Solutions: faire des séminaires ou colloques préparés par les étudiants sur un sujet (atelier) suivis d'une critique individuelle écrite, puis collective
2- Insister davantage sur l'écrit, apprendre à écrire
3- Se rapprocher des sciences humaines dans les projets
4- Les professeurs ne nous donnaient pas de"stimuli" même s'ils s'apercevaient que nous avions des lacunes
5- Rendre le multi plus intensif, avec plus de cadres (opinion partagée)
6- Informer les étudiants sur les caractéristiques des milieux universitaires, contenu de cours, milieux ouverts ou fermés, etc...
7- Qu'on ne se spécialise pas au Multi
8- Inciter à aller voir seulement à l'université sans faire le cours universitaire au Cégep
9- Donner plus de connaissances en psychologie, c'est utile pour l'université (Formation des maîtres) et pour tous
10- Accélérer le sens du collectif, trop individuel (travailleurs)
11- On n'est pas préparé pour l'évaluation à l'université. Orienter l'évaluation plus sur le contenu: il faut prendre conscience par l'évaluation du niveau de compréhension du contenu

L'APRES-MIDI

(Le multi actuel est-il une réponse aux problèmes soulevés cet avant-midi?)

4- La majorité des étudiants semblent d'accord avec les nouvelles structures et la vie collective parce que:
   1. Il y a plus de critères, d'encadrement, d'obligations (opinion partagée)
   2. La nouvelle structure permet une adaptation plus progressive à la liberté

3. Les rencontres de cellules vont aider au travail en équipe ce qui est mieux que d'être laissé à soi-même. Elles amélioreront la participation
4. L'évaluation est plus cadrée
5. La structure permet quand même une démarche personnelle
6. Les ateliers compensent pour le manque de connaissance
7. Les ateliers différents et l'obligation d'en prendre des différents à chaque session permet de ne pas trop se spécialiser
8. Les nouveaux semblent moins insécures que nous
9. Les professeurs ont changé d'attitude, ils sont devenus intervenants, ce qui rend la situation plus claire et ce qui accélère la prise de conscience (opinion partagée)

5- Réserves

1. Les étudiants du Multi devraient produire plus de travaux écrits
2. Il y a moins de place pour le développement personnel et la liberté individuelle
3. Il faut augmenter l'esprit de synthèse et l'écrit
4. Il ne faudrait pas structurer davantage
5. Le nouveau Multi accorde trop d'importance à l'évaluation quantitative
6. La nouvelle structure a été établie sans tenir compte de la structure de l'ancien Multi. Il faudrait que d'année en année on intègre les expériences avec les étudiants
7. Tendance actuelle: On va vers une cogestion à tous les niveaux (pédagogie, administratif, etc.)

CONCLUSION GENERALE DE L'ANNEXE B

Ceci n'est qu'un compte-rendu et non une étude scientifique parce que les questions étaient très larges et que les pourcentages de répondants y sont absents. Les opinions sont très partagées sur la plupart des sujets discutés. Les points qui font l'unanimité sont: la mise sur place des ateliers qui donnent plus de contenu de disciplines, l'acquisition de plus d'autonomie et la volonté de ne pas structurer davantage que ne l'est le multi 1976-77.

Robert Coulombe
pour l'équipe Multi

1977-05

ANNEXE X

PRECISION SUR LES ELEMENTS DE LA STRUCTURE
ET SUR L'ORGANISATION DES ACTIVITES
(session 77-1)

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION 1

2. MEMBRES DU MULTI
   2.1 Le s'éduquant 1
   2.2 La personne-ressource 2

3. LA CELLULE 4

4. LE CONSEIL GENERAL 5

5. L'ASSEMBLEE GENERALE 6

6. L'EVALUATION DES ACTIVITES 7

7. LE PROJET
   7.1 Projet individuel ou de petits groupes en sciences humaines 8
   7.2 Projets ne relevant pas des sciences humaines 8
   7.3 Projet collectif de cellule 9

8. L'ATELIER
   8.1 L'atelier obligatoire en sciences humaines 9
   8.2 L'atelier libre 10

9. LA SUPERVISION 10

ANNEXES

Annexe 1 : Code de procédure du conseil général 12
Annexe 2 : La technique des objectifs opérationnalisés 15
Annexe 3 : Liste des disciplines de sciences humaines 18

1. INTRODUCTION

Ces précisions sur les principaux éléments de la structure et de l'organisation des activités au Multi s'appliquent au deuxième semestre de l'année scolaire 1976-77. Elles sont toujours le résultat de l'ensemble des décisions prises par les membres du Multi soit en Conseil général soit en assemblée générale. On peut les retrouver dans les procès-verbaux officiels.

Par élément de la structure, il faut entendre: le s'éduquant, la personne-ressource, la cellule, le conseil général, l'assemblée générale.
Par activité il faut entendre: le projet, l'atelier, la supervision.

Schématiquement, le rapport entre les éléments de la structure est le suivant:

1.- L'assemblée générale détermine la structure, i.e. le rapport " membre du multi/cellule/conseil général/assemblée générale."
2.- Le membre du Multi détermine la cellule et rétroagit sur les membres.
3.- La cellule détermine le conseil général et rétroagit sur les membres
4.- Le conseil général rétroagit sur la cellule et sur les membres.
5.- L'assemblée générale rétroagit sur la structure.

2. MEMBRES DU MULTI

2.1 Le s'éduquant

Statut: - Le s'éduquant au Multi est un étudiant inscrit en sciences humaines sans mathématique. Cet étudiant prend en charge son apprentissage par ses projets éducatifs et il inscrit son développement dans celui d'un groupe qui tend à l'auto-gestion en étant membre à part entière d'une cellule et de l'assemblée générale des membres du Multi.

Obligations rattachées à ce statut:

- Il doit suivre au moins un (1) atelier obligatoire en sciences humaines par semestre.
- Il doit toujours avoir de l'avant un projet individuel ou de petit groupe en rapport avec l'une ou l'autre des disciplines touchées par les sciences humaines.
- Il doit, pour avoir droit à l'évaluation d'un projet, faire accepter ce projet ainsi qu'un superviseur par un comité du conseil général dit comité d'acceptation de projet.
- Il doit faire partie d'une cellule.
- Il fait partie de l'assemblée générale des membres du Multi et est responsable des décisions qui s'y prennent.
- Au début de chaque session, tout nouvel étudiant accepté au Multi est tenu de suivre un atelier Multi l'initiant à la structure du Multi et le renseignant sur les règles de fonctionnement, les modes d'animation et les codes de procédure en assemblée ainsi que sur les avantages et les inconvénients que le Multi peut lui apporter.

Ce qui est facultatif.

- Il peut avoir un projet individuel ou de petit groupe dans un domaine autre que celui des sciences humaines.
- Il peut faire de la supervision de projets dans un domaine où il est considéré comme compétent par le conseil général.
- Il peut être personne-ressource d'un atelier libre.
- Il peut être délégué de sa cellule au conseil général.

2.2 La personne-ressource

La personne-ressource au Multi a un statut et un salaire de professeur. Elle est spécialisée dans une des disciplines de la grille de cours de l'option sciences humaines sans mathématique et rattachée à un département. (1)

---

(1) Il faut ici distinguer le cas de Robert Coulombe, conseiller en orientation.

Relativement à l'ensemble du système Multi, sa responsabilité spécifique est de concevoir, d'organiser et d'implanter le système, de l'évaluer et de le corriger.

Relativement aux étudiants, considérés individuellement ou en groupe, son rôle en est un de soutien, de facilitation, d'expertise et de stimulus. Comme le s'éduquant, son action s'inscrit toujours dans un groupe et est soumise aux règles de la majorité.

Obligations rattachées à ce statut:

Elle est personne-ressource dans une cellule représentée au Conseil général.

- Elle fait aussi partie d'une cellule de personne-ressource représentée au Conseil général.
- Elle fait partie de l'assemblée générale des membres du Multi et est responsable des décisions qui s'y prennent.
- Elle doit remettre au Collège les notes des étudiants inscrits sur ses listes.
- Elle est responsable d'un atelier obligatoire dans la discipline où elle est spécialiste (cette tâche peut être remplie par un professeur au Multi à temps partiel).
- Elle est responsable de la continuité et de la survie (administrative et pédagogique) du Multi.

Ce qui est facultatif

- Elle peut être responsable d'un atelier libre
- Elle peut superviser des projets individuels ou de petits groupes
- Elle peut être déléguée de sa cellule ou d'une cellule au conseil général
- Elle peut être R.A.A.A.M. (Responsable des affaires administratives au Multi).

3. LA CELLULE

La cellule est un groupe d'accueil, d'appartenance, d'intégration et d'apprentissage réuni en vue de réaliser un (1) projet collectif.

- Il y a 8 cellules dont 7 formées d'étudiants ayant un professeur comme personne-ressource
- L'équipe des personnes-ressources constitue une cellule.
- Chaque cellule, sauf celle des professeurs qui n'a qu'un seul représentant, délègue deux de ses membres comme représentants au Conseil général. La cellule nomme aussi un substitut aux représentants.
- Chaque cellule se réunit au moins une (1) fois par semaine, normalement le mercredi.
- Chaque cellule se donne un nom autre que celui de sa personne-ressource.

Projet collectif de cellule

- Chaque cellule doit toujours avoir un projet collectif de l'avant.
- Chaque cellule doit concevoir et réaliser un projet collectif. Il sera diffusé à l'ensemble de la communauté du Multi.
- Ce projet ayant été présenté sous la forme des objectifs opérationnalisés et doit être accepté par le conseil général.
- Il sera évalué dans une proportion de 1/3 par le conseil général et de 2/3 par la cellule.
- La supervision du projet collectif relève de la cellule.

Formation et dissolution d'une cellule

- Le conseil général peut dissoudre ou accepter la dissolution d'une cellule. Il peut aussi en former de nouvelles.

Règles de régie interne

- La cellule peut prendre toute mesure pour assurer son bon fonctionnement - ex.: quorum, animation, expulsion et acceptation de nouveaux membres, etc.

Les représentants au conseil général

- Les représentants assurent le lien entre la cellule et le conseil général: ils font rapport à la cellule des réunions du conseil général et la consulte s'il y a lieu; ils témoignent au conseil général de ce qui se fait dans la cellule, ils représentent et défendent au conseil général les intérêts de la cellule et des membres.
- Le représentant est révocable en tout temps par la cellule.
- Le mandat d'un représentant peut constituer son projet individuel.

4. LE CONSEIL GENERAL

Le conseil général est un organisme de coordination, de supervision et de gestion des activités du Multi.

Composition

Il est composé de 16 membres dont 15 sont délégués par les cellules. Une personne-ressource responsable des affaires administratives est membre d'office à part entière.

Fonctionnement

Il se réunit une fois par semaine et son quorum est de 11 membres. Voir l'annexe 1 " Code de procédure du Conseil général ".

Pouvoirs et rôles

Il peut prendre toute décision nécessaire pour maintenir, ajuster et corriger le fonctionnement de la structure.
N.B. Les changements à la structure relèvent de l'assemblée générale.

Pour son bon fonctionnement, il peut déléguer ses pouvoirs en spécifiant des responsabilités, des rôles, des tâches et des fonctions à des individus ou à des groupes identifiés.

Il accepte les superviseurs de projet individuel et de petits groupes.

Il est responsable de l'application des décisions relatives à l'évaluation déterminées en assemblée générale et participe à l'évaluation des projets individuels, de petits groupes et à celle des projets collectifs de cellule.

N.B. Il ne participe pas à l'évaluation dans les ateliers, mais accepte les critères d'évaluation que lui soumet ceux-ci.

Il est responsable de la mise sur pied, de l'organisation et de la supervision des ateliers.

Il peut dissoudre une cellule au cas où elle ne fonctionnerait pas. Il peut aussi en former de nouvelles.

Il peut convoquer l'assemblée générale à la demande de la moitié de ses membres.

5. L'ASSEMBLEE GENERALE

L'assemblée générale est l'instance suprême de décision et c'est d'elle que dépend la structure du Multi.

Composition

Tous les membres du Multi

Tenue des réunions et convocation

Elle se réunit au début et à la fin de chaque semestre ou à la demande de la moitié des membres du conseil général ou à la demande de la moitié des membres inscrits au Multi. Dans ce dernier cas, la demande se fait par écrit et est acheminée au responsable des affaires administratives qui doit convoquer le conseil général. Le délai entre le moment de la réception de cette demande et le moment de la tenue de l'assemblée générale ne doit pas dépasser une semaine.

Procédures d'assemblée et quorum

Le quorum est de 50% des membres inscrits au Multi.
La procédure du Code Morin est de rigueur.

Pouvoirs et rôles

- L'assemblée générale a tous les pouvoirs.
- Elle peut changer ou amender la structure.
- Elle détermine au début de chaque semestre les cadres généraux de l'évaluation et la façon dont se fera le partage des notes entre les divers types de projets, les ateliers et les autres activités.

6. L'EVALUATION DES ACTIVITES

Lors de l'évaluation, les notes seront réparties ainsi:

a) projets individuels et/ou de petits groupes et/ou les ateliers libres - 40%
Si l'étudiant ne fait que des projets de sciences humaines, ces projets comptent pour le pourcentage total (soit 40%). Autrement, 30% des notes seront accordées au projet de sciences humaines et 10% au projet ne relevant pas des sciences humaines et/ou à l'atelier libre.

b) projets collectifs de cellule - 40%

c) ateliers obligatoires - 20%

7. LE PROJET

Un projet c'est le moyen que choisit un individu ou un groupe pour apprendre, à se compléter et devenir plus autonome.

On peut classer les projets en trois catégories: les projets individuels ou de petits groupes en sciences humaines, les projets ne relevant pas des sciences humaines, les projets collectifs de cellule.

7.1 Projet individuel ou de petits groupes en sciences humaines

- Ce type de projet est obligatoire pour chaque étudiant du Multi et il est nécessaire de toujours en avoir un de l'avant.
- Il doit être en rapport avec l'une ou l'autre des disciplines touchées par les sciences humaines, cf. liste de ces disciplines à l'annexe 3.
- Pour être reconnu et évalué, il doit être présenté selon la technique des objectifs opérationnalisés (cf. annexe 2) à un comité du conseil général pour acceptation. Ceci implique que l'étudiant ou le groupe a déterminé lui-même, 1^{o} - l'objectif de son projet, 2^{o} - les moyens à prendre pour atteindre cet objectif, 3^{o} - ses critères d'évaluation.
- Il doit être évalué par l'étudiant et le superviseur dans une proportion des 2/3 d'une part et par le conseil général dans une proportion de 1/3. L'étudiant et le superviseur évaluent le contenu du projet; le conseil général évalue la démarche poursuivie et formulée lors de la présentation du projet.

7.2 Projets ne relevant pas des sciences humaines

- Un étudiant ou un groupe d'étudiants peuvent réaliser des projets ne relevant pas des sciences humaines.
- La participation à un atelier libre peut être considéré comme un projet de ce type.
- L'évaluation se fait par l'étudiant dans une proportion des 2/3 et par le conseil général dans une proportion de 1/3. (Le conseil général n'utilisant ce droit que dans la mesure où il est en désaccord avec l'évaluation de l'étudiant)
- Un projet de ce type ne peut représenter plus de 10% des notes attribuables à un étudiant.

7.3 Projet collectif de cellule

Le projet collectif de cellule est un projet conçu et réalisé par une cellule. Il doit être diffusé à l'ensemble de la communauté du Multi.

- La cellule doit toujours avoir un projet collectif de l'avant
- Ce projet doit être présenté selon la technique des objectifs opérationnalisés (cf. annexe 2) pour acceptation au conseil général.
- La cellule supervise elle-même son projet.
- L'évaluation est faite par la cellule dans une proportion des 2/3 et par le conseil général dans une proportion de 1/3.

8. L'ATELIER

L'atelier est une mise en situation d'apprentissage par rapport à un savoir ou à une habileté particulière. C'est une recherche collective orientée par un expert qui devrait déboucher sur une création individuelle ou collective.

- La mise sur pied, l'organisation et la supervision administrative des ateliers relèvent du conseil général.

On distingue deux types d'ateliers: l'atelier obligatoire en sciences humaines; l'atelier libre.

8.1 L'atelier obligatoire en sciences humaines:

Ce type d'atelier a pour but d'initier les étudiants aux différentes disciplines inscrites à la grille de cours de sciences humaines sans mathématique (philosophie, français, histoire, géographie, psychologie, sociologie et politique). Ils devraient permettre aux étudiants de connaître et d'appliquer les différentes méthodes de travail de ces disciplines qui, une fois assimilées, seront des outils méthodologiques importants dans la réalisation de leurs projets.

- Tout étudiant inscrit au Multi doit participer à au moins un atelier par semestre et il doit s'inscrire à des ateliers différents d'une session à l'autre, sans tenir compte des ateliers choisis en 1ère session (sept.' 76).

- Les représentants d'atelier doivent présenter à titre indicatif un contenu d'atelier pour permettre aux étudiants de faire leur choix plus facilement.

- L'étudiant qui a un intérêt particulier pour un atelier doit s'inscrire au conseil général avant le début de l'atelier.

- Les étudiants fixent avec la personne-ressource les objectifs de l'atelier, ses activités et son calendrier de réalisation.

- Les étudiants fixent avec la personne-ressource les modalités d'évaluation de l'atelier qu'ils soumettront au conseil général.

8.2 L'atelier libre:

- La participation à un atelier libre peut être considéréecomme un projet ne relevant pas des sciences humaines et relève des mêmes critères.

9. LA SUPERVISION

La fonction de supervision est issue d'une délégation de pouvoir du conseil général à l'un des membres du Multi. Elle se situe habituellement aux niveaux des objectifs, des activités et de l'évaluation.

- Tout membre du Multi peut être superviseur d'un projet pourvu que sa compétence soit reconnue par le conseil général.

- Aucun projet ne peut être accepté et évalué sans superviseur désigné.